



مجلة العلوم الاجتماعية

Journal of Social Science

دورية دولية علمية محكمة تصدر عن المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية ألمانيا - برلين

العدد 30 ديسمبر 2023





V.R33616
ISSN 2568-6739

المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية والسياسية والإقتصادية
برلين-ألمانيا
ISSN 2568-6739 V.R33616

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

مجلة العلوم الاجتماعية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R33616

ISSN 2568-6739

ديسمبر 2023

العـــدد الثلاثون (30)

مجلة العلوم الاجتماعية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية

الهيئة العلمية والاستشارية.

- د.لعريبي نورية، جامعة الجزائر 02، الجزائر
- د.محمد حسين علي السويطي، جامعة واسط، العراق.
- د.مخلص رمضان محمد بليح، جامعة بني سويف، مصر.
- د.مدور ليلى، جامعة باتنة 01، الجزائر
- د.معن قاسم محمد الشياب، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- د.مليكة حجاج، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر
- د.ميلود الرحالي، المركز المغربي للأبحاث وتحليل السياسات، المغرب
- د.نجيب زاوي، جامعة قفصة، تونس.
- د.طرشان حنان، جامعة باتنة 01، الجزائر.

شروط النشر:

مجلة العلوم الاجتماعية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم الاجتماعية باللغات العربية والانجليزية والفرنسية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك.
- أن يكون المقال في حدود 30 صفحة بما في ذلك قائمة المراجع والجداول والأشكال والصور.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، الهاتف، والفاكس والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط simplified Arabic 12 للملخص العربي و Times New Roman 12 للملخص باللغة الانجليزية)، أحدهما بلغة المقال والثاني باللغة الانجليزية على أن يكون أحد الملخصين باللغة العربية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع simplified Arabic مقاسه 12 بمسافة 1.15بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3 ، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 23.5X).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA)، ويشار إلى المراجع داخل المتن بذكر الاسم الكامل للمؤلف ثم سنة النشر والصفحة بين قوسين، أو ذكر الإسم الكامل للمؤلف، السنة بين قوسين.
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر، كما أن المجلة غير ملزمة بالرد على المقالات التي لا تستوفي شروط النشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية عدم إحترام الباحث الأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حق كل من ثبت عدم إحترامه ذلك.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني:

sciences@democraticac.de

كلمة العدد

تصدر مجلة العلوم الاجتماعية اليوم بعد إنعقاد المؤتمر الدولي الثاني العلوم الإنسانية والإجتماعية قضايا معاصرة بألمانيا برلين، ليؤكد بذلك المركز الديمقراطي العربي مضيه قدما نحو تفعيل دور العلوم الإنسانية والإجتماعية في خضم ما تعيشه الإنسانية من أزمات على مختلف الأصعدة خاصة أزمتي الوعي والأخلاق التي ستؤسس عالم جديد يكون الدور الحقيقي فيه للإنسان بدون أي تمييز مهما كان نوعه أو طبيعته

إن مجلة العلوم الاجتماعية تصدر خلال هذا العدد وفق مقالات مختارة من المؤتمر الذي شارك فيه العديد من الباحثين والأكاديميين المهتمين بمجالات البحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، وعليه نتوجه بكامل كامل والعرفان لكل الباحثين المشاركين في المؤتمر والباحثين الناشرين ضمن هذا العدد، كما لا ننسى في هذا المقام الواقفون وراء المجلة من هيئات تحرير وهيئة علمية الذين يشرفون في كل عدد على خبرة المقال وبفضل جهودهم في كل مرة ترى المجلة النور من جديد.

إن الحقيقة الإنسانية أضحت واضحة المعالم للجميع أين لا يمكن لأي أحد أن يطمس الحقيقة التي برزت كعنوان للإنسانية التي تقدم يوما بعد يوم دروسا وعبرا في التضامن والتعاون من أجل تكريس حق الإنسان في الحياة.

الأستاذ الدكتور بحري صابر

رئيس التحرير

مجلة العلوم الاجتماعية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 30 ديسمبر 2023

فهرس المحتويات

صفحة

ثقافة المهاجر العربي بين الهوية الوطنية والاندماج

د. رابح عيسو –جامعة الجزائر2 –الجزائر

ملخص: شهد العالم الكثير من أنماط الهجرة إلى أوطان مختلفة مما جعل المهاجر أن يحتفظ بهويته الأصلية ويجد صعوبة في التأقلم مع ثقافة البلاد المهَاجَر إليها، فتولد لديه صراع داخلي مما تمظهر على سلوكه اليومي في تعاملاته مع الأخرين من ذوي الثقافة المختلفة. هنا نقصد المهاجِر العربي الذي تشبع بالثقافة العربية وهو بدوره ورَّثها لأولاده.

ظهرت بعد التطورات الهائلة في ميادين شتى من المعرفة والعلوم والتقنية والاتصالات الكثير من الصراعات بين الجماعات سواء كانت أغلبية أو أقلية بسبب صعوبة التعايش، والناتج عن الصراع الداخلي الذي يعيشه المهاجِر العربي بين الحفاظ على هويته الوطنية أو الانسلاخ منها والاندماج الكلي في الثقافة الجديدة عن ثقافته العربية.

يقف المهاجِر العربي اليوم أمام تحديات صعبة ومعقدة في نفس الوقت، وهذه التحديات تتجلى في المهاجر العربي في حد ذاته (عدم تقبله الأمر الواقع) وفي حساسية الثقافة والقوانين (الالتزام بالإجراءات القانونية السارية على المواطنين) البلد المهَاجَر إليه (على سبيل الذكر أوروبا)، إلا أننا نجد كثير من محاولات في التوفيق بين الاحتفاظ بالهوية الوطنية والاندماج.

سنتناول في ورقتنا البحثية الصعوبات التي يواجها المهاجر العربي في الحفاظ على هويته العربية والتأقلم مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه والاندماج فيه، بالإضافة إلى التحديات في الاندماج والتأقلم مع ثقافة المجتمع المعاش فيه من التحلي بالصبر والمثابرة في تحصيل المعرفة ولغة ذلك المجتمع وبالتالي يصبح ذلك المواطن الهجين من الثقافتين في الاتجاه السليم (يصبح الفرد الصالح في المجتمع والبعيد عن الصورة الغريبة المأخوذة عن الثقافة العربية). وأخيرا المهاجِر العربي المعاصر الذي يشارك في سن القوانين تحت قبة البرلمانات الأوروبية والخاصة به كعربي.

Arab immigrant culture between national identity and integration

Abstract: The world has witnessed a lot of migration patterns to different homelands, making the immigrant retain his original identity and find it difficult to cope with the country's immigrant culture. Here we mean the Arab immigrant who saturated Arab culture and in turn inherited it for his children.

After tremendous developments in various fields of knowledge, science, technology and communication, many conflicts have arisen between groups, whether majority or minority, because of the difficulty of coexistence, resulting from the Arab migrant's internal struggle between preserving or breaking his national identity and integrating fully into the new culture of his Arab culture.

Today, the Arab migrant faces difficult and complex challenges. These challenges are manifested in the Arab migrant in itself (unacceptable) and in the sensitivity of culture and laws (adherence to the legal procedures applicable to citizens) of the migrant country (for example, Europe), but we find many attempts to reconcile the preservation of national identity with integration.

In our paper, we will address the difficulties faced by the Arab migrant in preserving his Arab identity and adapting to and integrating into the culture of the society in which he lives, as well as the challenges in integrating and adapting to the culture of the living society, from being patient and persistent in the acquisition of knowledge and the language of that society and thus becoming a hybrid citizen of both cultures in the right direction. (Become a good individual in society and far from the strange image taken of Arab culture). Finally, a contemporary Arab immigrant who participates in the enactment of laws under the dome of European parliaments and his own as an Arab.

مقدمة

شهد العالم الكثير من أنماط الهجرة إلى أوطان مختلفة مما جعل المهاجر أن يحتفظ بهويته الأصلية ويجد صعوبة في التأقلم مع ثقافة البلاد المهَاجَر إليها، فتولد لديه صراع داخلي مما

تمظهر على سلوكه اليومي في تعاملاته مع الأخرين من ذوي الثقافة المختلفة. هنا نقصد المهاجِر العربي الذي تشبع بالثقافة العربية وهو بدوره ورَّثها لأولاده.

ظهرت بعد التطورات الهائلة في ميادين شتى من المعرفة والعلوم والتقنية والاتصالات الكثير من الصراعات بين الجماعات سواء كانت أغلبية أو أقلية بسبب صعوبة التعايش، والناتج عن الصراع الداخلي الذي يعيشه المهاجِر العربي بين الحفاظ على هويته الوطنية أو الانسلاخ منها والاندماج الكلي في الثقافة الجديدة عن ثقافته العربية.

يقف المهاجِر العربي اليوم أمام تحديات صعبة ومعقدة في نفس الوقت، وهذه التحديات تتجلى في المهاجر العربي في حد ذاته (عدم تقبله الأمر الواقع) وفي حساسية الثقافة والقوانين (الالتزام بالإجراءات القانونية السارية على المواطنين) البلد المهَاجَر إليه (على سبيل الذكر أوروبا)، إلا أننا نجد كثير من محاولات في التوفيق بين الاحتفاظ بالهوية الوطنية والاندماج.

سنتناول في ورقتنا البحثية هذه الصعوبات التي يواجهها المهاجِر العربي في الحفاظ على هويته العربية والتأقلم مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه والاندماج فيه، بالإضافة إلى التحديات في الاندماج والتأقلم مع ثقافة المجتمع المعاش فيه من التحلي بالصبر والمثابرة في تحصيل المعرفة ولغة ذلك المجتمع وبالتالي يصبح ذلك المواطن الهجين من الثقافتين في الاتجاه السليم (يصبح الفرد الصالح في المجتمع والبعيد عن الصورة الغريبة المأخوذة عن الثقافة العربية). وأخيرا المهاجِر العربي المعاصر الذي يشارك في سن القوانين تحت قبة البرلمانات الأوروبية والخاصة به كعربي.

فإذا كانت الثقافة ترتبط بالفرد والجماعة والمكان في إطار زمني وتاريخي، مُكوِنة هوية الفرد وتحديد انتمائه لجماعة معينة، حاملاً سمات المواطنة لوطن هذه الجماعة. في حين إذا أراد هذا الفرد أن ينتقل من وطنه الأصلي إلى موطن آخر، فيقف أمام احتمالين: الاندماج في الوطن الجديد والتضحية بكل ما يربطه بوطنه الأصلي من ثقافة وتقاليد والعادات ومعتقد أو رفض ثقافة الوطن المهاجَر إليه، مما يؤدي به إلى العزلة أو الهروب من مقاومة التحديات التي تواجهه من خلال تعدد (تنوع) الثقافات.

أولا نتطرق إلى معالجة بعض المصطلحات الواردة في عنوان ومقدمة المداخلة، وهي: الثقافة، المهاجر العربي، الهوية الوطنية والاندماج.

I- ضبط المفاهيم

1- مفهوم الثقافة

إن مسألة الثقافة أساسا تتعمق بالأفكار والقيم، أيْ تنظيم جمعي لمفكر. لذا يمكن وصف الثقافة على أنها رمزية، وتظهر هذه الرموز والقيم بشكل متباين، وقد وردت تعريفات الثقافة من قبل العلماء والمفكرين، ومفهوم الثقافة يختلف باختلاف الزمان والمكان، وكذلك الاختلاف الفكري والأخلاقي. وأشهر تلك التعريفات ما نجده عند "إدوارد تيلور" "Edward Tylor" (1832-1917) الذي أشار إليه في كتابه «الثقافة البدائية» «Primitive Culture» (1871)، حيث عرف الثقافة أنها «ذلك الكل المركب الكلي الذي يشتمل على: المعارف، والمعتقدات، والفنون، والآداب، والأخلاق، والقوانين، والقدرات، والأعراف، وكذلك على جميع الاستعدادات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في مجتمع ما» (Tylor, 1871, p. 1).

فالثقافة هي «مجموع السلوكيات الاجتماعية والممارسات التي تتوارثها جماعة أو مجموعة من الأجيال المتلاحقة كتقنيات الأكل والقيم الأخلاقية والعرفية والدينية والعادات اللغوية والطقوس، كما تتجلى في أشكال اللباس والمباني» (دولة، 1990، صفحة 41).

أما "عابد الجابري" فيقصد بـ «الثقافة» في مقاله «العولمة والهوية الثقافية» (1998): ذلك المركب المتجانس من الذكريات والتصورات والقيم والرموز والتعبيرات والإبداعات والتطلعات التي تحتفظ لجماعة بشرية، تشكل أمة أو ما في معناها، بهويتها الحضارية، في إطار ما تعرفه من تطورات بفعل ديناميتها الداخلية وقابليتها للتواصل والأخذ والعطاء. وبعبارة أخرى إن الثقافة هي «المعبر الأصيل عن الخصوصية التاريخية لأمة من الأمم، عن نظرة هذه الأمة إلى الكون والحياة والموت والإنسان ومهامه وقدراته وحدوده، وما ينبغي أن يعمل وما لا ينبغي أن يأمل» (الجابري، 1998، صفحة 14).

فيمكننا أن نقول: «الثقافة هي منظومة من الأفكار والقيم والسلوك المكتسب من المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، متنوعة المضمون، تختلف فيما بينها قد يصل هذا الاختلاف إلى التناقض، وتتغير من مجتمع إلى آخر بتغير الزمان والمكان».

2- مفهوم الهوية والهوية الوطنية

في الحقيقة مفهوم الهوية ليس بالأمر السهل من تحديده، فلقد كثر الحديث والنقاش حول تحديد مفهوم الهوية، خاصة في الراهن مع الانفتاح العالمي وزوال الحدود الجغرافية بين كثير من الأوطان، وبالخصوص أوروبا، ولهذا نجد "جوتليب فريج" "Gottlob Frege" (1848-1925)

قد وجد صعوبة في وصف تفسير مفهوم «الهوية» فيقول: «إنها غير قابلةٍ للتعريف، إذ أن كلَّ تعريفٍ لها بحد ذاته يُشكل هوية»، ولذلك حسب رأيه لا يمكن وضع تعريفٍ لها. رأي "فريج" يعكس مدى تعقيد مفهوم «الهوية» وغموضه، فهو إشكاليٌّ يحتمل عدة تفسيراتٍ معقدةٍ ومركَّبة، وقد ازداد تعقيدًا شيوعه وعبوره للنظريات والاختصاصات، فكان وما يزال مجالاً للأبحاث الاجتماعية والفلسفية واللغوية والسياسية والتاريخية (أسعد، 2010، صفحة 45).

في المقابل نجد "تشارلز تايلور" "Charles Taylor"(1931-) يعبر عن الهوية ويقول «إنها تعني من نكون، فهي المكان الذي ننتسب إليه، إنها تجسد بحق الخبرات والتجارب السابقة التي تضفي معنى على أذواقنا ورغباتنا وخياراتنا ومطامحنا» (مجيد، 2015).

أما مصطلح الهوية الوطنية يستخدم بمعنيين: الأول، يشير إلى هوية الفرد على اعتبار أنه عضو في الجماعة السياسية دون الأنواع الأخرى من الجماعات، فتقول إن هذه هوية وطنية إذا كان الفرد ألمانيًا أو جزائريًا مثلاً، ونقول إن هذه الهوية هوية دينية أو عرقية إذا كان الفرد مسلمًا أو مسيحيًا أو ينتمي إلى جماعة عرقية. والثاني، يشير إلى هوية الجماعة السياسية، ولماذا تعد هذه الجماعة ألمانية أو جزائرية بدلاً من الجماعات الأخرى (بيكو، 2013، صفحة 97).

الهوية الوطنية تمنح للجماعة السياسية المسكن والمكان الذي ينشدونه، ولا يمكن فصل انتماءهم لهذه الهوية، وذلك بسبب تلقيهم تربية وتعليم في هذا المكان، وتشكيل شخصيتهم عن طريق قيم وأخلاقيات هذه الجماعة السياسية. تعيش هذه الجماعة السياسية في ظل قوانين وضوابط اجتماعية مسطرة وفق اختيارات الجماعة السياسية، المتمثلة في الروابط الاجتماعية.

لقد شهدت الهويات الوطنية تطورًا كبيرًا في أوروبا الغربية بعد الحربين العالميتين في القرن الماضي وبعد ظهور العولمة التي أدت إلى الانفتاح في كل المجالات، شكلت الاتحاد الأوروبي صابغة الهويات الوطنية بالهوية القارية أو الهوية الإقليمية (بيكو، 2013، صفحة 99).

فالهوية الوطنية تُمنح ويُعاد تشكيلها بصفة دورية. كما أنها تُورث للمواطنين، وتشكل أفكارًا على نحو محفوف بالمخاطر، ويُعاد تعريفها واسترجاعها في ضوء ظروفهم ومعرفتهم لذاتهم وطموحاتهم المستقبلية. ويتطلب هذا معرفة تاريخية عميقة بالبلد والاحساس بماضيها والتقييم الواقعي والدقيق لتحدياتها الراهنة وأمالها المستقبلية. إعادة بناء الهوية الوطنية له مخاطره وتحفظاته، حيث يتم نبذ ما هو قديم أو مهجور أو غير مقبول أخلاقيًا، ويؤسس لما هو متصل ومفيد ومحمود (بيكو، 2013، الصفحات 103-104).

تُعد الهوية من المفاهيم الأكثر تداخلاً وتشابكًا مع مفاهيم متقاربة مثل الوطنية، المواطنة، القومية، الأمة، وغيرها، ولذلك السبب تناولتها حقول متعددة كالحقل السياسي، الإيديولوجي، التاريخي، الثقافي، وحتى الحقل الاقتصادي والقانوني. ورغم الجهود الجبارة في إيجاد خلفية نظرية وأرضية لممارسة الهوية الوطنية، إلا أن مفهوم الهوية الوطنية، يبقى «مفهوما مجردًا وأكثر تعقيدًا» (Smith, 1992) كما «يتضمن درجة عالية من الصعوبة والتعقيد والمشاكلة، وذلك لأنه بالغ التنوع في دلالاته واصطلاحاته» (ميكشيللي، 1993، صفحة 7)، وتنطوي الهوية الوطنية بالأساس على معان ودلالات رمزية وثقافية وجماعية تعطي الفرد إحساسًا بالانتماء إلى الجسم الأكبر، وتخلق لديه الاعتزاز بهذا الكيان، وهذا المفهوم يشير إلى وجود بُعد ذاتي وبُعد جماعي للهوية، وبُعد آخر مرتبط بالدولة والسكان على حد سواء، وهي نتاج اجتماعي ثقافي تاريخي عام، وتمثل علاقة متكاملة، وتغطي مدى واسعًا للتصنيف والتنظير، وتعطي الناس شعورًا بأنهم مرتبطون ببعضهم برابط محدد، وتتجاوز أحيانًا كل الولاءات الطبقية (الجريبيع، 2008). بناء عليه، يمكن إيجاز تحديد مفهوم الهوية الوطنية باعتبارها مزيج من العناصر الداخلية والخارجية للفرد، ذات الترابط الوشائجي والعاطفي، يتضمن الانفعالات والشعور والتمثلات الذهنية والاتجاهات والقيم والمواقف تجاه قضايا مادية كالإقليم، والجغرافيا والمنتوج المادي للأمة، وقضايا لا مادية كالتاريخ واللغة والدين والتراث من عادات وتقاليد ورموز ثقافية التي تميز أمة عن غيرها من الأمم.

وللهوية الوطنية مكونات والمتمثلة في مجموعة من العناصر التي تجعل منها منظومة متكاملة غير مجزأة، وقابلة للتطور على مستوى الفرد والجماعة والوطن، هي المستويات الثلاثة التي «ليس بالضرورة أن تتميز بحالة من الثبات، بل هي متغيرة، متأثرة في ذلك بالظروف والصراعات والمصالح» (الجابري، 1998، صفحة 15):

– العنصر المادي: وهي تشمل القدرات والإمكانات الاقتصادية والتنظيمات، كما تتضمن حدود الإقليم وجغرافيا الوطن.

– العنصر الثقافي: وهي كل الرموز المتعلقة باللغة، التراث، العادات والتقاليد والفلكلور الشعبي.

– النصر الروحي: يتعلق أساسا بالدين والمذهب التعبدي وجملة الاعتقادات والتوجهات الدينية السائدة في المجتمع.

– العناصر النفسية والاجتماعية: وتعني أنماط الحياة السائدة مثل طريقة ونوع اللباس، الأكل، طبيعة العلاقات الاجتماعية والمناسبات، وتخص كذلك الفئات والطبقات الاجتماعية السائدة، كما

تنطوي على درجة الولاء والتماسك الاجتماعي والشعور بالانتماء المولد للنشاط الاجتماعي كالتطوع والرغبة في الدفاع عن الوطن.

تتضمن سيرورة بناء الهوية الجماعية فعل تفيء، ويحيل هذا الفعل إلى مطابقة الأفراد للصفات محددة أو انتمائهم إلى فئة معينة، وذلك أن بناء الهوية الجماعية هو مؤسس على الانتماء، حي أن الشعور المتبادل بالانتماء المتشارك بين أفراد مجموعة معينة، هو الذي يجمعهم ويمنحهم الشعور بالوحدة، ويرتكز هذا الشعور على سيرورة ذاتية وعاطفية تربط (أو تفصل) الأفراد فيما بينهم، إذا كان هذا الرابط متينا أصبح شعور الفرد بالانتماء وبالتالي هويته أكثر ثباتًا واستقرارًا، أما إذا كان الرابط هشًا أو حتى منفصلاً بفعل الرفض أو الوصم مثلاً، إن شعوره بالانتماء وانخراطه ضمن هذه الجماعة لا يتحقق.

يُحيل مفهوم الانتماء ليس فقط إلى سيرورة عاطفية فردية، ولكن أيضًا إلى سيرورة انخراط بنيوي وبيروقراطي، وذلك أن قبول فرد ضمن جماعة معينة هو ليس فقط رهن تفاعلات اجتماعية بينه وبين الجماعة التي يود انخراط فيها، ولكنه مرتبط ذلك بالبنيات السياسية والادارية التي تلعب دورًا حاسمًا في قبول أو رفض انخراطه ضمن هذه الجماعة. إن بناء الهوية الجماعية هو سيرورة تتداخل فيها عوامل ذاتية عاطفية وأخرى موضوعية مؤسساتية لا تقل أهمية، بحيث تلعب هذه العوامل دورًا أساسيًا في تسهيل أو عرقلة سيرورة الانتماء وبالتالي بناء الهوية (خيدون، 2020، صفحة 69).

يرتبط البعد الجماعي للهوية بالشعور بالانتماء الذي نملكه إزاء جماعات معينة، وقد اعتبرت بعض التصورات الكلاسيكية

(مثال على ذلك دوركايم) أن هذا الشعور مفروض على الفرد بشكل موضوعي خارج إرادته (Calin, 1998, p. 1)،

ومعنى ذلك أن هويته الجماعية محددة بشكل سابق عنه، فبمجرد وجوده داخل المجتمع يكون قد اكتسب هويته. والواقع أن هذا التصور متجاوز اليوم، وذلك بسب حتميته، وبسب اهماله لمكانة ودور الفرد في تشكيل هويته الخاصة، وأيضًا لكونه يصور الهوية الجماعية باعتبارها جامدة وثابتة، وهو عكس ما تذهب إليه كثير من التصورات اليوم ،حيث تعتبر أن الهويات الجماعية تتغير باستمرار، وذلك أنها عبارة عن سيرورة مستمرة من التفاوض والتأكيد، يقوم خلالها الأفراد بالانتماء إلى جماعات معينة والتصرف باسمها وضمن إطارها، وهذا الانتماء على العكس من

سابقه، يكون نابعًا من وعي وإرادة كبيرين للفرد، وليس مجرد انخراط مباشر ضمن المسار والمكان الذي تحدده الجماعة (خيدون، 2020، صفحة 70).

3- المهاجر

تُعرّف وكالة الهجرة للأمم المتحدة (IOM) المهاجِر بأنه أي شخص ينتقل أو انتقل عبر حدود دولية أو داخل دولة بعيدًا عن مكان إقامته المعتاد، بغض النظر عن: أولاً الوضع القانوني للشخص، وثانيًا ما إذا كانت الحركة طوعية أو غير طوعية، وثالثاً ما هي أسباب الحركة، ورابعًا ما هي مدة الإقامة (الأمم المتحدة).

4- مفهوم الاندماج

الاندماج Intégration هو درجة أعلى من التكامل في التعبير عن توحد الأجزاء في كل مشترك، وهو عملية وحالة نهائية، على حد سواء. ويكون هدف الحالة النهائية عندما تندمج الأطراف الفاعلة هي تكوين جماعة سياسية. وتتضمن العملية أو العمليات الوسائل أو الأدوات التي تتحقق بوساطتها تلك الجماعة السياسية. ويعتبر الانفتاح المتبادل وكذلك قبول التنوع داخل المجتمع وتقديره بمثابة شروط محورية لعملية اندماج ناجحة. يجب أن تكون عملية الاندماج طوعية وبتوافق الآراء. أما الاندماج الذي يجري بالقوة والقسر فهو امبريالية.

يوصف الاندماج بصريح العبارة بأنه مشاركة مجتمعية فاعلة داخل مجتمع البلد المستضيف بلا تمييز مبني على ثقافة أو فكر أو معتقد.. وإذا ما سلمنا بمسألة أن لكل إنسان أفكارًا ومسلمات وجزمنا بطغيان مظهر ثقافي معين في كل مجتمع في الوقت الراهن، حينئذ قد نلمس ونفهم اختلاف مفهومي الاندماج والانصهار (الذوبان)، فالاندماج يعني أن نسعى لنتكيف مع البيئة الجديدة مع القيام بالحد الأدنى من التنازلات، أقصد أن المهاجر إن هو أراد أن يندمج في محيطه الجديد المختلف ثقافيًا فإنه يلزم عليه أن يتخلى عن بعض أفكاره ولو بشكل مرحلي على الأقل.

II- العلاقة بين الهوية والهجرة

استعمل "عبد المالك صياد" (1933-1998) مصطلحين للهجرة، هما: émigration وimmigration فالمصطلح الأول ترجمه إلى الهجرة، هو انتقال من البلد الأصلي نحو بلد آخر. أما المصطلح الثاني، والذي ترجمه إلى مصطلح الغُرْبة، يعني التواجد والعيش في البلد

الُمستقبِل. إذن فالهجرة حسب "صياد" تكون دائما من البلد الأصلي نحو بلد المهاجَر إليه، وتكون غُرْبَةً في بلد المهاجَر إليه، فيكون المُنتَقِلُ مُهاجرًا من بلده الأصلي ليصبح مٌغْتَرِبا في بلد المهاجَر إليه (بلعباس، 2013، صفحة 25).

الهجرة على غرار كل التغيرات الهامة التي تمس الوضع الاجتماعي للفرد، تؤثر على أحاسيس الانتماء الاجتماعي، وبالتالي أحاسيس الهوية (Calin، 1998، صفحة 2)، وهو الأمر الذي يضع اشكالية الهوية في صلب اهتمام سوسيولوجيا الهجرة، كما يجعل، من جهة أخرى، من الهجرة موضوعا أساسيًا لا محيد عنه لفهم ديناميات بناء الهوية، الهجرة هي ليست فقط حركية أو تغييرًا مؤقتًا أو دائمًا لمكان الاقامة، وإنما هي تغير جذري يمس الروابط الاجتماعية للفرد، ويضعه أمام ضرورة بناء روابط جديدة مع هامش اختيار الحفاظ أو القطع مع روابطه القديمة ، وتشكل هذه الدينامية المتمثلة في عملية بناء وإعادة بناء الروابط أساس تشكيل الانتماء الذي يعد بدوره ركيزة الهوية .

تؤثر الهجرة بشكل كبير على هوية المهاجِر، حيث تؤدي إلى إضعاف شعوره بالهوية، ويتكرس هذا الوضع من خلال غياب المؤشرات المرجعية داخل البلد المهاجَر إليه، إضافة إلى صعوبات الاندماج، وملاقات الرفض وعدم القبول من طرف سكان البلد المهاجَر إليه، سواء كان هذا الرفض متجسدًا بشكل موضوعي عبر القوانين والمؤسسات، أو مقتصرًا على التمثلات والوصم الاجتماعي. تؤثر الهجرة أيضًا على الهوية من خلال الانفصال الذي تحدثه بين المهاجِر وجماعته الأصلية لا سيما عندما تكون المسافة المجالية كبيرة، حي ينعكس هذا الأمر على روابط الأسرة فتنفصل بشكل كلي أو جزئي، كما تتأثر أيضًا الروابط التي يقيمها الفرد بالمجال حيث تنفصل صلته بالتراب أو البيت (Calin، 1998، صفحة 2)، ويؤثر ذلك بشكل كبير على هوية المهاجِر حي يصبح تحت ضرورة إعادة بناء هويته عبر إنشاء روابط جديدة داخل البلد المهاجَر إليه، لكن بما أن هذا الأخير قليلاً ما يعترف بالمهاجِرين كأعضاء مرغوب فيهم ضمن المجتمع، إن هوية المهاجِر غالبًا ما تصبح هشة ، ومنقسمة بين اختيار التشبث بالانتماء للبلد الأصل، واختيار بناء انتماء جديد مع البلد المهاجر إليه، والواقع أن كلا الاختيارين صعب التحقيق، وهو ما أشار إليه "عبد المالك صياد" من خلال مفهومه «الغياب المزدوج»، حيث يحيل هذا الأخير إلى أن المهاجِر غائب بشكل ملموس في بلده الأصل، وغائب بشكل مجرد في البلد المهاجَر إليه.

تفرض الهجرة نوعًا من اللاإستقرار والحركية الدائمة، كما تفترض أحيانًا بحثًا مستمرًا عن الانتماء وتفاعلاً مستمرًا مع الشروط البيروقراطية والقانونية للقبول الاجتماعي (Caroline B. Brettell, 2006, p. 3)، وهو الأمر الذي يجعل هوية المهاجِر مرنة وانسيابية، على اعتبار أنها لا تقبل الاختزال في أي من منها، كما لا يتحقق فهمها إلا من خلال تبني مقاربة متعددة التخصصات تتناول اشكالية الهجرة والهوية من مختلف المداخل الممكنة.

يتأسس بناء الهوية لدى المهاجرين على سيرورتين، إحداهما ذاتية تتشكل عبر اختياراتهم الخاصة، والأخرى خارجية تفرض عليهم، وذلك أن هوية المهاجِر هي لا تُبنى فقط عبر نظرته لذاته والأوضاع التي حددها لنفسه، ولكن أيضًا من خلال نظرة الآخرين، والأوضاع التي حددها الآخرون له (Caroline B. Brettell, 2006, p. 4) 4، فهوية المهاجِرين هي منتوج تتفاعل به ضمنه علاقة الذات (الجماعية) بالغير، وتتجسد هذه العلاقة في جدلية التفاعل والصراع بين الصورة التي تُرسم حول المهاجِر على أساس انتمائه إلى إثنية أو ديانة أو لغة ...الخ، والصورة التي يَرسمها المهاجر حول نفسه سواء عبر مقاومة هذه الصورة أو تبنيها.

تتعارض هذه الفكرة مع التصورات الكلاسيكية للهوية والتي تعتبر هذه الأخيرة ككل قائم ومكتمل، وبالتالي تنظر للمهاجِر باعتباره حامل لهوية مُشكَّلة وثابتة، محددَّة مسبقًا من طرف المجتمع الأصلي الذي ينتمي إليه، ومرتبط بشكل قوي بالمجال والتراب الذي تتشكل ضمنه. في المقابل، أن الهويات تبنى داخل سيرورة الحركية، بحيث تندمج مجموعة من الخبرات المتراكمة ضمن أماكن متعددة في الآن ذاته، فالهوية ليست جوهرًا قائمًا، وإنما هي منتوج دائمًا في طور التشكل، وذلك أنها مرنة وسائلة، تتفاعل مع مختتل السياقات المتغيرة (Caroline B. Brettell, 2006, pp. 3-4).

IV- أزمة الهوية في ظل الهجرة (بين الاحتفاظ بالهوية الوطنية والاندماج)

1- إشكالية الاندماج الثقافي

لقد أثيرت أزمة الهوية من خلال قضايا الهجرة والمهاجِرين وبالخصوص قضية الاندماج، فأصبحت تحظى باهتمام الكثير من الحكومات والمنظمات، نظرًا لتصاعد حدة المشكلات المتعلقة بتزايد عدد المهاجِرين المتواجدين فيها، الأمر الذي تطلب إيجاد أليات محددة لإدراك هذه الإشكالات أولاً، ومن ثم الاستجابة لها، ومنها ما يتعلق بالحواجز اللغوية، والعزلة المجتمعية،

وعدم الإحساس بالأمان المجتمعي، مما انعكس سلبًا على المستوى التعليمي والتأهيلي للمهاجرين العرب، وتقويض احتمالية اندماجهم بالمجتمع، ومن ثم توظيفهم (Trines, 2019).

فقد شخص المتابعون لشؤون المهاجِرين بأن أعداد غير قليلة من المهاجرين، لا زالوا مترددين بين كل من العزلة، للمحافظة على المفاهيم التي جاء بها من بلده الأصلي، وبين أن يندمج في مجتمعه الجديد، والخوف من أن يؤدي ذلك الى فقدانه لجزءٍ مهم من مفاهيمه وتقاليده الموروثة، لصالح تلك المستجدة، وقد لوحظ، بأن الكثير من هؤلاء، عادةً ما يميلون إلى العزلة وعدم الاندماج في مجتمعاتهم الجديدة، مع محاولة إيجاد بعض الكيانات المنعزلة والمنفصلة عن المجتمع الحاضن، وهو ما شكل بالتالي ضغطًا على جهودِ الحكومات الأوروبية في تطبيق خططها حول الاندماج (الغني، 2009).

إن ما يضعنا أمام البحث في واقع حال المهاجِر في بلد المهاجَر إليه، هو ذاك الانتقال من انتماء واضحٍ وقابلٍ للاستيعاب من طرف الآخرين، إلى وضعية معلقة لا تُفهم! لا على أساس سلبي، أي ما ليس هو حينما ننظر إليه من زاوية المواطن المقيم في بلده، إذ يبدو (مثلما قال محمد هاشمي في مقاله «المهاجر في مواجهة الامتناعات النظرية» المنشور على موقع مؤسسة «مؤمنون بلا حدود»، زائدة على الهوية المركزية، أو لم يعده عند استحضار هويته الأصلية التي لم تعد قادرة على أن توفر له مستقرًا آمنًا، أو أنها تبددت بفعل عوامل تاريخية)، مما يدعونا إلى طرح الإشكالات التالية: ما طبيعة المسافة التي تفصل المهاجِر عن ثقافة البلد المهاجَر إليه؟ ما أسباب تشكل أزمة الهوية لدى المهاجِر؟ إلى أي حد يمكن الحديث عن إمكانية انصهار هوية المهاجِر؟ (بسي، صفحة 328).

يُطالب المهاجر بألَّا يعود إلى وطنه الأم، ويريد هوية لا توصم بالغرابة ووطنًا بديلاً دون أن يتخلى عن هويته، بل يطالب أن يتسع الوطن البديل وتمنحه مكانًا، ليعوض بذلك مجال انتمائه وخلفيته التاريخية والثقافية، وهذا ما تعبر عنه ازدواجية الجنسية التي هي مظهر احتيالي على مفهومي المواطنة والانتماء (هاشمي، 2017، صفحة 35).

ظل الكثير من المهاجِرين في حالة تفكير مستمرة بالعودة إلى أرض الوطن وبعضهم يعتقد أن هجرتهم طارئة وغير دائمة، وبهذا يبقى المهاجِر في حالة صراع مع ثقافة البلد المهاجَر إليه حتى تتحقق عودته.

إن ما يقابل ذلك الازدواج مطلب الاندماج الكامل، عبر معاملة المهاجِر كمادةٍ خام تجري عليها عمليات إدماجٍ ثقافيةٍ للوصول إلى التوطين، فيمكن بذلك أن يتجاوز أي توترٍ بين مفهومي الإنسان العام والمواطن المحيَّز، لكن ذلك يُعد تصفية ثقافية للمهاجِر، يرى الهوية الثقافية رؤية سطحية كونها زيًّا تقليديًا بالإمكان أن يتخلص المهاجِر منه قبل عبوره البلاد الجديدة، ولا يرى أولئك أن الأمر أعقد من هذه النظرة، فليس الخروج من الوطن الأم بالضرورة خروجًا من عباءته الثقافية (هاشمي، 2017، صفحة 35).

إذن، يبقى المهاجِر على ارتباط بمنطقة انطلاقه أحيانًا يتعزز بصورة كاملةٍ أو مؤقتة فتختلف إزاء ذلك تفسيرات الفعل، فحسب الطرح الفيبيري (نسبة إلى ماكس فيبر "Max Weber") إن المهاجِر يُعد فاعلاً عقلانيًا عند تركه لمجالٍ لا يوفر له الإمكانات، إلى مجالٍ مُحفزٍ ومُحققٍ لذاته، وتعد علاقة المهاجِر بموطنه الأصلي فعلاً عاطفيًا يتجلى في زيارات المهاجِرين المتكررة لموطن الأصل وتشبثهم بهويتهم، وذلك من خلال زياراتٍ موسمية أو عودة نهائية للبعض منهم، وهذا يدل على مدى ارتباط الأفراد بمجتمعاتهم الأصلية، مما يجعلنا نتحدث عن مسألة الحضور والغياب في الآن ذاته، من خلال تفاعلات المهاجِرين مع موطنهم الأصلي في البلد المهاجَر إليه، فعلى الرغم من التحولات الكبرى التي شهدها العالم ما يزال المهاجرون العرب في ارتباطٍ وثيقٍ بأوطانهم (المريزق، 2013).

2- الاندماج كبديل للتعددية الثقافية

مع تسارع وتيرة رد الفعل العنيف المضاد للتعددية الثقافية، حل محلها «الاندماج» كموضوع رئيسي للسياسات الوطنية والمحلية الموَجَّهة إزاء الأقليات العرقية في جميع أنحاء أوروبا. وإضافةً إلى ذلك حظيت أفكار «الترابط المجتمعي» و «التلاحم الاجتماعي» و «المواطنة» بقدر كبير من الدعاية المسبقة –لا سيما في المملكة المتحدة – باعتبارها الطريق الجديد للمضي قُدمًا في إدارة مسألة احتواء المهاجِرين والأقليات العرقية في التكوين السياسي الوطني. فالحكومة البريطانية لديها الآن وزراء للمجتمعات، ولجنة للاندماج والتماسك، وإدارات حكومية جديدة. وفي جميع أنحاء أوروبا الغربية، كان ثمة تركيز مستجد على توضيح معنى «الهوية الوطنية» بهدف دمج المهاجِرين أو الأقليات العرقية في الثقافات الوطنية على نحو أفضل. وقد يحلو للمتشككين القول إنه ثمة رسالة حضارية أوروبية جديدة، والتي يُراد من تلك الأفكار والسياسات التي تنبثق عنها أثار جدلًا حتميًّا، وكذلك لم يتلاشى مؤيدو التعددية الثقافية؛ فثمة نقاش محتدم يجري حاليًا،

مع أنه قد يبدو أحيانًا أن المدافعين الوحيدين عن التعددية الثقافية حاليًا يوجدون في الأوساط الأكاديمية وبعض معاقل الناشطين والأقليات العرقية.

إنَّ الفكرة القائلة بأن المشكلة الرئيسية في علاقات المهاجِرين العرب والعلاقات العرقية تكمن في فشلهم في «الاندماج» في المجتمعات الأوروبية التي هاجروا إليها هي فكرة نمطية أساسية ضمن النَّهج الجديد الذي حلَّ محل التعددية الثقافية، لذا فمن المُرجَّح للغاية أن يتساءل المرء: الاندماج في ماذا بالضبط؟ وتتضمن إحدى الإجابات التي أتت بها العديد من الحكومات الأوروبية فكرة القيم الوطنية المحورية، التي يُطلق عليها «السمة البريطانية» أو «الهوية الوطنية الفرنسية»، على سبيل المثال. إلا أن ذلك النوع من التفكير تعترض طريقه بعض المشكلات المستعصية. لطالما ذهب علماء الاجتماع إلى أن الاندماج عندما يُطبَّق على الحياة الاجتماعية، ولا سيما على عمليات الهجرة، يكون مفهومًا متعدد الأبعاد؛ فلا يوجد مقياس واحد لتلك العملية. ويمكن للاندماج أن يتم على المستويات المكانية (على سبيل المثال: الأنماط السكنية) والمستويات الهيكلية (على سبيل المثال: في مجال التعليم وسوق العمل) والمستويات الثقافية (على سبيل المثال: في التمسُّك بالقيم المشتركة). وإضافةً إلى ذلك لا توجد علاقة ضرورية بين المستويات الثلاثة، بحيث يمكن للجيران أن يتبنوا قيمًا مختلفة للغاية، ومن الجائز أن تُحقَّق إنجازات تعليمية ومهنية كبيرة بالرغم من الوجود في أماكن منفصلة، وهكذا (راتانسي، 2013، الصفحات 93-94).

تقول في هذا الإطار الناشطة النمساوية من أصول سودانية "اشراقه مصطفى" (1961-) في محاضرتها في "شومان" حول مشكلة اندماج المهاجرين العرب في أوروبا بأنها: «لا تقع فقط على عاتق مجتمعاتهم الجديدة وسلطاتها، بل هناك تقصير أيضًا منهم أنفسهم (أي المهاجرين)، ويتجلى هذا التقصير في صور عديدة أبرزها ضعف الجهود التي يقومون بها من أجل تعليم أنفسهم وتأهيل أولادهم بما يتناسب ومتطلبات سوق العمل في البلدان التي يعيشون فيها» (مصطفى، 2018).

3- الهوية الوطنية والانتماء والمواطنة

إذا كان «الاندماج» يحل محل التعددية الثقافية في أوروبا، فدائمًا ما يثار تساؤل: الاندماج في ماذا بالضبط؟ أو فيما يتعلق بالفكرة البريطانية عن «الترابط المجتمعي» الترابط المستند إلى أي أساس تحديدًا؟ وإلى جانب المشكلات المتعلقة بكيفية قياس الاندماج وتحديد متى يتم، لطالما تساءل المتشككون عما إذا كان الاندماج بالنسبة إلى المهاجرين يعني التطلُّع إلى الانضمام إلى

ثقافة الإفراط في شرب الكحوليات أو البدانة أو كراهية الأجانب التي تشكِّل بدورها جزءًا من «كَوْن المرء بريطانيًا» أي إن المسألة باتت مرتبطة ارتباطًا لا ينفصم بفكرة «الهوية الوطنية» انطوى الاندماج والترابط على حاجة المهاجرين الجدد والأقليات العرقية إلى الالتزام والافتخار بكل ما يُعتبَر «أساس» الدولة التي مُنِحوا امتياز الدخول إليها، أو الجوهر المميِّز لها، والتي في نهاية المطاف مُنِحوا العضوية الكاملة فيها. وصار الاهتمام بالدولة أكثر محورية بسبب ضغوط الطرد المركزي على سلامتها الناشئة عن قوى العولمة، والمواءمة مع الاتحاد الأوروبي، والنزعات القومية الداخلية التي طالما احتوتها التسويات والتنازلات التي أنشأت دولاً قومية قادرة على البقاء في المقام الأول. وكانت المملكة المتحدة، على سبيل المثال، دولة متعددة القوميات على نحو صريح تعاني ازدياد الاستياء من الهيمنة الإنجليزية على مكوناتها الأسكتلندية والويلزية والأيرلندية (راتانسي، 2013، صفحة 111).

إن شعور المهاجرين والأقليات بالاغتراب عن الثقافة والهوية الوطنيتين يكون أعلى بكثير في بلدان مثل ألمانيا التي عملت نظام اليد العاملة الزائرة، وحيث قاومت الجهات الرسمية بشدة إدراج التنوع الثقافي في تراث الأمة. أما فرنسا فتمكنت من غرس قيم المواطنة الجمهورية في بعض المهاجرين العرب والأقليات، إلا أن غياب الاعتراف الرسمي الجدِّي بالمهاجرين العرب وبالأقليات العرقية، بما في ذلك الطبيعة الفاترة لسياسات تكافؤ الفرص، تولَّد عنه استياء حاد باسم حقوق المواطنة، فيما حدت المقاومة الرسمية لرموز الهوية مثل الحجاب بقطاعات كبيرة وخاصة قطاع التربية والتعليم من الأقلية المسلمة الكبيرة إلى الرجوع إلى الهويات الإسلامية على نحو أكثر تشددًا. ومن المفارقة الواضحة أن ذلك الرجوع ملحوظ على نحو خاص بين الشابات المسلمات.

وكان لمستويات التفاوت المتزايدة والفروقات الطبقية المتنامية أهمية أكبر من سياسات التعددية الثقافية في خلق مسافات اجتماعية وتولُّد مشاعر الاستياء داخل مختلف الجماعات العرقية وبينها، على الرغم من أن عملية المزايدة القائمة على المناطق التي استهدفت تمويل مشروعات المناطق الحضرية في الملكة المتحدة، والمحاولات التي بذلتها السلطات المحلية بغية توجيه التمويل بصفة خاصة إلى المشاريع المجتمعية القائمة على الأديان، تضافرت مع نقص المساكن والتغطية الإعلامية المحلية المضللة في ترسيخ الانقسامات وتأجيج مشاعر الاستياء. جاء مهاجرو ما بعد الحرب العالمية الثانية في القرن الماضي إلى جميع الدول الأوروبية الغربية للعمل في الصناعات التي عانت تدهورًا خطيرًا على غرار الصناعات التحويلية والنسيج، وارتفعت

مستويات البطالة والفقر ارتفاعًا هائلًا في تلك المناطق. والواقع أن عبء الانهيار الاقتصادي وقع على عاتق المهاجرين والأقليات العرقية؛ حيث ارتفعت مستويات البطالة والفقر لديهم ارتفاعًا أسرع وأكبر. ففي الضواحي الفرنسية والمدن الشمالية بإنجلترا، عادةً ما كان الشباب المسلمون بالذات يعانون ضعف مستوى البطالة لدى شباب الأغلبية أو ثلاثة أمثاله، وما فتئت جاليتهم تسقط في بئر الفقر بمعدل مقلق (راتانسي، 2013، صفحة 138).

4- نحو التواصل الثقافي

من الواضح أن نقلة سياسية وأيديولوجية قد حدثت في جميع أنحاء أوروبا، لكن هذا لا يمثِّل دائمًا ابتعادًا عن التعددية الثقافية؛ فأحيانًا يتخطَّى ذلك التحوُّل التعددية الثقافية وصولاً إلى أشكال لما يمكن أن يُسَمَّى «التواصل الثقافي» وهو مصطلح ظهر بالفعل في الخطابات الرسمية واكتسب رواجًا خاصًا في ألمانيا.

تكمن إحدى العبارات التي تشير إلى الاختلاف في التأكيد الذي ينطوي عليه التواصل الثقافي، والذي يتجاوز التعددية الثقافية، في المبدأ السابع ضمن قائمة الاتحاد الأوروبي التي تضم «المبادئ الأساسية المشتركة لدمج المهاجرين» (2004) «إن كثرة التفاعل بين المهاجرين ومواطني الدول الأعضاء هي آلية جوهرية بالنسبة إلى الاندماج». وتواصل العبارة ذاكرةً «المحافل المشتركة، والحوار بين الثقافات، والتثقيف بشأن المهاجرين وثقافاتهم»، وما إلى ذلك (راتانسي، 2013، صفحة 144).

نحن الآن جزء من حقبة «عبور للحدود الوطنية» دائمة التوسُّع التي تصبح فيها الروابط بين المهاجرين وأسلافهم و «أوطانهم» السابقة أكثر تعقيدًا، وقد أصبح انتشار تعدد الهويات الآن أمرًا موثَّقًا على نطاق واسع. ويلازم ذلك اتجاه جديد نحو «العالمية» يصبح العديد من أفراد الأقليات والأغلبية السكانية في ظله أكثر براعةً في التبديل بين الثقافات وأساليب الحياة واللغات. ومن المحتم أن تكون مثل تلك العمليات متفاوتة ومعتمدة على عوامل مثل الطبقة ومستوى الدخل والجنس والعمر. ومع ذلك، فقد صار جليًا على نحو متزايد أن ثمة حاجة إلى استبدال منظورات أكثر انسجامًا مع الأنماط الأكثر كثافةً من الترابط العالمي بالمنظورات المرتكزة على الدولة القومية التي سادت في السابق.

وفي هذه المرحلة العابرة للحدود الوطنية والعالمية (العولمة)، لا يكون إقامة تواصل ثقافي حواري بحقٍ داخل حدود الدولة أمرًا ضروريًا فحسب، وإنما أمر تزداد إمكانية حدوثه أيضًا. وتوفر صيغة البريطاني "بيكو باريك " "Bhikhu Parekh" (1935-) لفلسفة التعددية الثقافية الحوارية، التي

قدَّمها في كتابه «إعادة النظر في التعددية الثقافية» منبرًا مبدئيًّا، فطوَّره على نحو أكثر ملاءمةً، كما أدرج المزيد من الاعتراف بالتواريخ المترابطة، والجاليات الجديدة وهوياتها المختلطة والمتعددة، وصورًا جديدة للعالمية داخل شعوب الدول القومية، في كتابه «سياسات جديدة لتكوين الهوية» (2008) (راتانسي، 2013، صفحة 151).

5- الهجرة والتنوع الثقافي

يعد التنوع الثقافي حقيقة حتمية من حقائق الحياة الحديثة. تشير الثقافة إلى نظام متأصل تاريخيًا في المعنى والدلالة يتم على أساسه فهم وبناء جماعة من الناس لحياتهم الفردية والجماعية. توضح الثقافة معنى ومدلول الأنشطة الإنسانية والعلاقات الاجتماعية والحياة الإنسانية بصفة عامة، والأهمية والقيمة الملحقة بهم. تجسدت الثقافة في معتقداتها وممارساتها التي تشكل بطريقة جماعية هويتها المشوشة، لكنها هوية مُعترف بها. أن تقول إن كل مجتمع حديث تقريبًا يتنوع ثقافيًا أو هو مجتمع متعدد الثقافة يعنى هذا أن أعضاءه يوافقون على هذا التنوع ويعيشون بأنظمة مختلفة للمعنى والدلالة، على الرغم من تداخل هذه الأنظمة.

التنوع الثقافي في المجتمع الحديث له مصادره العديدة. تشتمل كثير من المجتمعات على جماعات عرقية ودينية وثقافية متعددة، وما يصاحبها من معتقدات وممارسات ولطالما مُنعت هذه الجماعات من التعبير عن نفسها باسم بناء الأمة أو أيديولوجية مهيمنة، أما الآن فيتطلعون إلى ممارسة حرياتهم التي نالوها مؤخرًا. بينما اليوم مع العولمة فرضت عليهم مستجدات مختلفة للفكر، وحتمت عليهم أن يختاروا إما الاندماج مع هذه المستجدات أو احياء أشكال الحياة القديمة نظرًا لإصابتهم بالذعر من هذه المستجدات. ومن الأشياء التي تدعم التنزع وتقوية الإصرار على التمسك بالدين (بيكو، 2013، صفحة 131).

تعد الهجرة مصدرًا مهمًا للتنوع. تضم الهجرة العمال المهرة وغير المهرة الذين يجندون أنفسهم لتلبية احتياجات المجتمع الذي يحيون فيه ويندمجون مع أفراده الأصليين. فالأفراد من جنسيات متعددة يتحركون من بلد لآخر. الأفراد يتحركون بحرية داخل الوحدات الإقليمية كما الاتحاد الأوروبي (بيكو، 2013، صفحة 132). وهؤلاء الأفراد، من المحتمل ألا تختفي ثقافتهم الأصلية وأن تكون مصدرًا للتنوع الثقافي في البلد المهاجَر إليه، كما يمكنها أن تتلاشى بمرور الوقت.

V- بين الاندماج والاستيعاب

لا يمكن لأي مجتمع أن يكون متماسكًا ومستقرًا ما لم يندمج مهاجروه مع الثقافة السائدة ويصبحوا مثل باقي أفراد المجتمع الأصليين. يحتاج كل مجتمع نظامًا مشتركًا للمعنى والقيم، وإذا

كان بعض أعضاء المجتمع يريدون التمسك بمعتقدات وقيم مختلفة، فقد لا يتقبلون بعض الأمور العامة ويصبحون غير قادرين على الاستمرار في مشاركة أفراد المجتمع في قيمهم ومعتقداتهم. يتجادل بعض المدافعين عن الاندماج على أساس منطقي، ويجزمون بأن الكائنات البشرية تطمئن وتستأنس بأفراد مع أفراد من جماعات أخرى أو من نوع آخر. يعد هذا من وجهة نظرهم حقيقة جوهرية للطبيعة البشرية وغريزة راسخة لا يمكن محوها، قد يصرف المجتمع النظر عنها لمخاطرها. ويكون اختيار الأفراد بقدر اهتمامهم وانشغالهم بهذا الموضوع. إذا أرادوا أن يكونوا مقبولين كمواطنين لهم نفس الحقوق والواجبات، فينبغي عليهم أن يندمجوا في الثقافة الوطنية للبلد المهاجَر إليه، ويغيروا هوياتهم المتأصلة فيهم، ويوافقوا على إعادة ميلادهم من جديد ثقافيًا. على العكس من ذلك، إذا تمسكوا بثقافتهم ووطدوا علاقتهم ببلدهم الأصلي، ومن ثم ظلوا مختلفين، فينبغي عليهم في هذه الحالة ألا يشتكوا إذا رفض باقي أفراد المجتمع الاندماج معهم ومعاملتهم بطريقة غير متكافئة. الاختيار له ثمن، ومن ثم يجب على المهاجرين أن يحددوا أي طريق يختارونه لأنفسهم، طريق الاندماج أم طريق الاختلاف.

لا يخلو منهج المؤيدين للاندماج من الجدارة والاستحقاق والأهمية. فالمجتمع لا يكون متماسكًا إلا إذا تقاسم أعضاؤه المعتقدات والقيم الأساسية. إذا لم يرى بعض أفراد المجتمع أية قيمة للحياة البشرية والعدالة واحترام السلطة، أو رأوا صعوبة في التوصل إلى نقطة التقاء بينهم وبين المجتمع أو صعوبة في حفظ الوعود، فمن المرجح في هذه الحالة استحالة وجود حياة مشتركة بين أفراد المجتمع. فضلاً عن أنه في الوقت الذي يحيا فيه الناس مع بعضهم البعض ويميلون إلى تطوير عاداتهم ومصالحهم وميولهم وقيمهم المشتركة، ويزداد التشابه بين بعضهم البعض، فهم يرحبون غالبًا بهذا ويعترفون به. غير أن المدافعين عن الاندماج يطالبون بدرجة ومدى للوحدة أكبر من الممكن أو الضرورة (بيكو، 2013، الصفحات 134-135).

يرغب المهاجرون في أن يتحرروا من القيود المفروضة من قبل البلد المهاجَر إليه كما أنهم يرغبون في الوقت نفسه في أن ينتموا إلى هذا البلد. هذا الانتماء يُعد عملية معقدة ومتشابكة يتم تدعيمها من خلال أعمال الكفاح والتضحيات التي يقوم بها أعضاء المجتمع لأجيال عديدة. وبما أن هويات أعضاء المجتمع الموجودين بالفعل وحياتهم وتاريخهم الشخصي مرتبط ارتباطًا وثيقًا بهذا الانتماء، فإنهم يشعرون أن مجتمعهم يملكهم ويحمهم. هم يريدون إعادة التأكيد على أن المهاجرين يُقدرون قيمة عضويتهم في هذا المجتمع، ويُدركون ويحترمون أسلوب الحياة التي ينتجها هذا المجتمع. حتى الأندية والجمعيات العادية تصر على قواعد العضوية، فهم يتوقعون

انضمام أعضاء جدد لهم يدينون بالولاء والإخلاص لهم، وأن يراقبوا معاييرهم السلوكية، وألا يفعلوا شيئًا يزعزع استقرارهم. التزامات المهاجرين لا تنبع فقط من موافقتهم الصريحة، كما يزعم "جون لوك" "John Locke" (1632–1704)، ولكن أيضًا تنبع من احترام الأخرين لهؤلاء المهاجرين (بيكو، 2013، الصفحات 141–142).

VI– التحديات

يحتاج المهاجرون أيضًا إلى أن يكتسبوا المقدرة الثقافية لضرورة إيجاد أسلوب لهم يكون قريبًا لأسلوب حياة المجتمع. يتضمن هذا تعلم لغة المجتمع الذي يهاجرون إليه، وفهم ومراقبة قواعده وقوانينه المدنية ومعاييره السلوكية، واكتساب تآلف مقبول مع تقاليده وعاداته وتاريخه. وفي الوقت الذي يحترمون فيه قيم وتقاليد هذا المجتمع، فمن المحتمل مع مرور الوقت أن تكون هذه القيم والتقاليد جزءًا من السلوك الذي يسلكونه، وتصبح جزءًا لا يتجزأ من هوياتهم الاجتماعية وربما الشخصية، ولا سيما إذا اعتبروا هذه الأشياء صفة مميزة لهم (بيكو، 2013، صفحة 143).

فلابد على المجتمع المضيف أن يساعد المهاجرين على الاندماج حتى لا يشعرون بالنقص والاحتقار من قبل فئات معينة في المجتمع المعاش فيه، مما يؤدي إلى تولد لدى المهاجرين إحساس بعدم الترحيب بهم. لذا على المجتمع المضيف أن يخفف من التوتر لدى المهاجرين الناشيء من عدم التوفيق بين هوياتهم الأصلية وواقع حياتهم الجديد، واكفال لهم الحقوق كاملة من حيث إيجاد فرص العمل.

يعاني المهاجر العربي من التردد بين العزلة والاندماج، حيث يدور الصراع الداخلي بين أن ينعزل المهاجر العربي ليحافظ على موروثه الذي حمله من وطنه الأصلي وبين أن يندمج في المجتمع الجديد الذي أصبح موجودًا فيه مع الاختلاف بين المفاهيم الموروثة والمفاهيم المستجدة. وهذا التردد لا نلاحظه كثيرًا عند الجيل الذي ولد وعاش وترعرع في المجتمع الأوربي.

ولادة إحساس لدى المهاجر العربي بالخوف من الذوبان في ثقافة الآخر، حيث الاعلام الأوروبي والغربي أقوى بكثير من الاعلام العربي (الغني، 2009، صفحة 30).

يشكو المهاجر العربي (المسلم) من صعوبة الحفاظ على الخصوصيات الثقافية الدينية، فالدساتير تضمن حرية التعبير إجمالاً... لكن التطبيق يتفاوت بين دولة وأخرى، وبين ظرف وآخر... (الغني، 2009، صفحة 31).

تحول الوجود العربي المهاجر في أوروبا الغربية منذ التسعينيات القرن الماضي من حالة الهجرة إلى حالة المواطنة من خلال تجنسهم وتساويهم مع مواطني البلد المهاجَر إليه. فالمواطنة لا

تكمن في مجرد حصول المهاجِر على الجنسية والتمتع بحقوقه في المجتمع المضيف، بل أصبح مواطنًا فعالاً من حيث ممارسة واجباته ومشاركته في بناء المجتمع المضيف لحقه في الانتخاب وتولي المناصب العليا في البرلمانات الأوروبية.

إن شعور المهاجِر العربي بالانتماء المزدوج لوطنين، يفرض عليه تبعًا مسؤولية مزدوجة، الأولى حيال الواقع في الوطن الجديد، حيث تحدق أخطار كثيرة بالهوية اللغوية والدينية والثقافية، والثانية إزاء الوطن الأصلي، الذي ينتظر المساهمة في تطويره من أجل الأجيال القادمة (الغني، 2009، صفحة 64).

خلاصة

يمكننا القول حول ما شرحناه في المداخلة أن إشكالية ثقافة المهاجر العربي بين الهوية الوطنية والاندماج تبقى دائما محل نقاشات لا نهاية لها وهذا لأسباب عدة، والتي يمكن ذكرها:

هناك نوعان من الهجرة الطوعية والقسرية ووفقا لكل نوع يترتب على صاحبها اتباع طرق مناسبة والتي تساعده على التكيف مع البلد المهاجَر إليه، بالإضافة إلى انقسام فريقين منهم ما هو مؤيد للاندماج يمثل الأكثرية، ويرفض جوانب في ثقافة الغرب، لكنه مستعد للتعامل معها، والعيش في ظلّها، شريطة أن يحتفظ بثقافته، ويطلب من ثقافة الأغلبية الأصلية احترام ثقافته، ومنهم من هو معارض ينادي برفض الغرب الذي يعيش فيه، ويدعو إلى مقاومة ثقافته والانعزال عنه، الدعوة على الاحتفاظ بالهوية الأصلية والعيش في البلد المهاجَر دون تأثير ثقافته على هويته الأصلية، إلا أن اندماج المهاجرين يبقى هدفًا تسعى إليه كثير من دول الاتحاد الأوروبي.

يجب على المهاجر العربي أن يكون مستعدًا نفسيًا وعقليًا واجتماعيًا، أي متشبعًا بقيم التسامح والتعايش مع مختلف الثقافة حتى يستطيع أن يتواصل مع أفراد البلد المهاجَر إليه أو عدم تمكنه من ذلك فيبقى في صراع مع ذاته المتشبعة بالموروث الثقافي والديني لبلد انتمائه الأصلي، وبالتالي يعيش في دوامة في المفاضلة بين الاحتفاظ بهويته الوطنية (وطنية البلد الأصلي) والاندماج في ثقافة البلد المهاجَر إليه والحصول على المواطنة (أي هوية وطنية جديدة) والمتمثلة في الحصول على الجنسية والحقوق والواجبات اتجاه البلد الجديد.

أما بالنسبة للمهاجرين الذين ليس لديهم أدنى شروط للخوض في معركة الاندماج والتعايش في البلد المهاجَر إليه، فهم يبقوا دائمًا خارج الإطار، بعبارة أخرى فلا يمكنهم حتى من تعلم لغة ذلك

البلد، مما يولد لديه القلق والاضطراب والنزوع إلى الممارسات اللاأخلاقية واللاقانونية، وبالتالي خلق الفوضى والبلبلة، وهذا يؤدي بالمهاجِر إلى اجلائه من البلد الذي احتضنه أثناء تواجده به.

يحتاج المهاجر إلى الاستعداد العلمي والمادي، ومعرفة سياسة البلد الذي يهاجر إليه، واستيفاء المتطلبات الإدارية من حيث أن تكون لديه وثائق صحيحة حتى لا يكون محل المطاردة من قبل سلطات البلد المهاجَر إليه.

اليوم العالم يعيش في ظل العولمة التي أزالت كل المعايير الخاصة بالوطن والوطنية، أصبح الفرد يعيش في عالم افتراضي (مثلا: شبكة التواصل الاجتماعي) خالي من كل القيم الحقيقة التي كانت مجسدة في الماضي القريب.

وفي الأخير لا ننسى الدور الذي لعبه المهاجر العربي في المجتمعات الأوروبية من نشر القيم الإنسانية وثقافة التسامح من خلال معتقده الديني (الإسلام)، فالمهاجر العربي المسلم يحمل معه رسالة سماوية، ألا وهي الإنسانية، فعليه أن يوازن بين ما تلقاه من مجتمعه الأصلي وتكييفه مع ما هو موجود في المجتمع المضيف. وعليه المهاجر احترام قوانين البلد المهاجَر إليه حتى تمكنه من نشر ثقافته بين أفراد المجتمع المضيف.

من خلال مناقشتنا لهذه الإشكالية يتبادر إلى ذهننا القضية التالية: هل ثقافة الأجنبي تتماهى في وسط ثقافتنا العربية أم تبقى مستعصية على ذلك وتبقى جنبا إلى جنب ثقافتنا العربية؟

قائمة المراجع:

1− Anthony D. Smith 1) .Jan, 1992 .(National Identity and the Idea of European Unity .International Affairs ((Royal Institute of International Affairs 1944.76-55 ،(1)68 ،(-

2- Carolyn F. Srgent Caroline B. Brettell) .September, 2006 .(Migration Identity and Citizenship: Anthropological Perspectives .American Behavioral Scientist3. ،(1)50 ،

3- Daniel Calin .(1998) .Construction identitaire et sentiment d'appartenance .(1 صفحة) ،.Paris.

4- Edward Tylor .(1871) .Primitive Culture: Researchs in The Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art a*nd Custom* .New York: Brentano's.

5- Stefan Trines) .August, 2019 .(The State of Refuge Integration in Germany in 2019 تم الاسترداد من .World Education New+ Services: https://wenr.wes.org/2019/08/the-state-of-refugee-integration-in-germany-in-2019

6- أحمد هاشمي. (2017). مهاجرون في مواجهة الامتناعات النظرية. مجلة يتفكرون(11).

7- اشراقه مصطفى. (17 أبريل, 2018). المهاجرين العرب في أوروبا. تم الاسترداد من الشرق الأوسط أون لاين: https://middle-east-online.com/

8- المصطفى المريزق. (مارس ويونيو, 2013). الهجرة المغربية وسؤال الهوية والمواطنة في ضوء الدستور الجديد. المجلة المغربيةلصدارة المحلية والتنمية(110-109).

9- أليكس ميكشيللي. (1993). الهوية. (على وطفة، المترجمون) دمشق: دار النشر الفرنسية.

10- باريك بيكو. (2013). سياسة جديدة للهوية: المبادئ السياسية لعالم يتسم بالاعتماد المتبادل (الإصدار الطبعة الأولى). (حسن محمد فتحي، المترجمون) القاهرة: المركز القومي للترجمة.

11- حسام الدين على مجيد. (19 ,06 ,2015). انبعاث ظاهرة الهويات: قراءة في منظور المفكر الكندي تشارلز تايلور. تم الاسترداد من حكمة.

12- سليم دولة. (1990). ما الثقافة. الدار البيضاء: منشورات المستقبل.

13- عبد الله بلعباس. (2013). ظاهرة الهجرة عند عبد المالك صياد : من السياق التاريخي إلى النموذج السوسيولوجي. انسانيات المجلة الجزائرية في الانثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية(62)، 25.

14- علا بياض. (6 سبتمبر, 2020). الهجرة: معضلة الاندماج في المجتمعات الجديدة. تاريخ الاسترداد 23 سبتمبر, 2023، من ايلاف:
https://elaph.com/Web/News/2020/09/1304017.html

15- علي أسعد. (2010). الهويات الأوصولية في زمن التصادم. دمشق: وزارة الثقافة.

16- علي راتانسي. (2013). التعددية الثقافية، مقدمة قصيرة جداً (الإصدار طبعة الأولى). (لبنى عماد تركي، المترجمون) القاهرة: هنداوي.

17- عمر بسي. (بلا تاريخ). الهجرة واشكالية الهوية: هجرة مغاربية إلى أوروبا. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 2(10)، 328.

18- محمد خيدون. (أفريل, 2020). الهجرة واشكاليات الهوية في الهالم المعاصر. مجلة جيل البحث في العلوم الانسانية والاجتماعية(63)، 69.

19- محمد عابد الجابري. (28 فبراير, 1998). العولمة والهوية الثقافية: عشر أطروحات. المستقبل العربي، 20(228).

20- محمد عبد الله الجريبيع. (2008). مدخل لدراسة الهويات الوطنية: دراسة سوسيولوجية لحالة الهوية الأردنية. المؤتمر الاول للهوية والثقافة الوطنية. عمان.

21- مصطفى عبد الغني. (2009). عرب أوروبا الواقع والمستقبل. القاهرة: دار الجمهورية للصحافة.

الإدارة المحلية الرقمية، آلية لتفعيل المشاركة المجتمعية

د.سويقات عبد الرزاق
كلية الحقوق و العلوم السياسية جامعة غرداية-الجزائر

ملخص: تهدف الدراسة إلى معرفة كيفية مساهمة الإدارة المحلية الرقمية في تفعيل المشاركة المجتمعية، و باستخدام المنهج الوصفي و المنهج التحليلي، توصلت إلى أن عملية رقمنة الادارة المحلية مكنت من استغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، مما أدى إلى إيجاد آليات وطرق عمل جديدة لتكريس المشاركة المجتمعية، و ساعد ذالك في تكريس الشفافية في العمل الاداري، كما مكنت التقنية الرقمية في وجود قنوات اتصال مباشرة باتجاهين، من الحكومة إلى المواطن، و من المواطن إلى الحكومة من خلال الاستشارة الالكترونية و من ثم تمكينه من المشاركة الفعالة في اختيار البديل الأمثل لمعالجة القضايا في شتى المجالات و القطاعات.

Digital local administration, a mechanism to activate community participation

Abstract: The study aims to find out how digital local administration contributes to activating community participation, using the descriptive approach and the analytical approach. It concluded that the process of digitizing local administration enabled the exploitation of information and communication technology, which led to the creation of new mechanisms and methods of work to devote community participation, and this helped In establishing transparency in administrative work, digital technology has also enabled the existence of direct two-way communication channels, from the government to the citizen, and from the citizen to the government through electronic consultation, thus enabling him to participate effectively in choosing the best alternative to address issues in various fields and sectors. .

المقدمة

ارتبط تقدم المجتمعات في الدول المتقدمة بانتهاج نظام اللامركزية الادارية، بمنح صلاحيات هامة للإدارة المحلية، و ذلك لتمكين المواطن من المشاركة أكثر في صناعة القرار على المستوى المحلي، و المساهمة في بلورة سياسة عامة تتوافق و الانشغالات الحقيقية للمواطنين من خلال ممثليه في المجالس المحلية المنتخبة.

و مع تنامي دور الإدارة المحلية في شتى المجالات بدا التمثيل الإنتخابي للمواطن لا يكفي وحده لتحقيق الفعالية . لذا فقد حاولت الدول المتقدمة منذ منتصف القرن الماضي الاعتماد على أساليب جديدة من أجل تفعيل تأثير المواطنين في عمل الإدارة المحلية و المحافظة على التوازن بين الهيئة التنفيذية من ناحية، و مجموع المواطنين من ناحية أخرى، و ذالك بآليات موازية و مستقلة عن المنتخبين في البلديات، من خلال إسهام للمواطن أو مؤسسات المجتمع المدني ذات الثقل التمثيلي .

و مع التطور االكبير الذي عرفه ميدان تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في العالم، أصبح التركيز حاليا أكثر على التقنية الرقمية من طرف الحكومات، نتيجة للدور الذي يمكن أن تقوم به في مجال تحسين الخدمة العمومية، و محاولة الإستفادة منها لتمكين المواطن من المشاركة الفعالة بالإدارة المحلية.

و عليه نطرح التساؤل الرئيسي التالي : كيف تساهم الإدارة المحلية الرقمية في تفعيل المشاركة المجتمعية؟

نحاول الإجابة عن هذا التساؤل من خلال التعرض إلى العناصر التالية: مفهوم الإدارة المحلية الرقمية، المشاركة المجتمعية في عصر رقمنة الادارة المحلية، أدوات المشاركة المجتمعية في عصر رقمنة الإدارة المجلية، مستويات المشاركة المجتمعية الإلكترونية.

أولا :مفهوم الإدارة المحلية الرقمية

يمكن تعريف الإدارة المحلية الرقمية بأنها استخدام تكنولوجيا المعلومات خاصة تطبيقات الإنترنت المبنية على شبكة المواقع الإلكترونية، لدعم و تعزيز حصول المواطنين على الخدمات التي تقدمها الحكومة المحلية، إضافة إلى تقديم الخدمة لقطاع الأعمال و الدوائر الحكومية المختلفة بشفافية و كفاءة عالية و بما يحقق العدالة و المساواة. (إيمان عبد المحسن زكي، 2009، ص 98)

و نظرا لتعدد الجهات المعنية بتقديم الخدمات الحكومية الالكترونية للمواطن المحلي و التي تختلف فيما بينها من حيث الشكل القانوني و التنظيمي (الحكومة المركزية، الحكومة المحلية، القطاع الخاص، المجتمع المدني، الهيئات الإجتماعية، المنظمات المانحة لمعونات التنمية)، لذا فإن الإدارة المحلية الرقمية تعني تحقيق شراكة حقيقية مع المجتمع، من خلال التنسيق و التكامل بين هذه الأطراف لتحقيق التلاحم بين فئات المجتمع المحلي المختلفة مما يحقق أهداف التنمية و يعود على المواطن بالرفاهية.

الحاجة إلى منظومة رقمية في الإدارة المحلية :

من بين أهم مبررات الاحتياج لمنظومة رقمية للإدارة المحلية ما يلي(ياسر محمد زكي، 2007، ص68)

-ربط المواطن و المجتمع المحلي بالحكومة المركزية. فقد يحتاج المواطن لخدمات أو معاملات حكومية مركزية في مجالات الأحوال المدنية و المشاركة السياسية و بعض خدمات التجنيد و الشرطة و الصحة و التعليم و القوى العاملة، أما مع إدارته المحلية فكل مجالات الحياة اليومية بما فيها الخدمات المركزية المذكورة تقع ضمن حاجات المواطن الملحة و بدون إتاحتها له محليا

ستخلق فجوة واسعة بينه و بين حكومته و خاصة في المناطق ذات المستويات التعليمية و الثقافة المتدنية، مما يعكس دورا سياسيا هاما لهذا التحديث.

-الإدارة المحلية أقرب للمواطن و أعرف بمواصفات و قدرات المجتمع المحلي و أولوياته مما يمكنها من وضع مواصفات البرامج اللازمة لتطبيق الإدارة الرقمية و تقدير نطاق هذا التطبيق و التدرج فيه.كما أنها الأقدر على تعميق مشاركة جمهور المواطنين في اتخاذ القرارات و متابعتها و الالتفاف حولها.

-لا تستطيع النظم المركزية أن تلم بمتغيرات الرأي العام في أقاليم الدولة بنفس كفاءة المحليات القائمة عليها سواء في القضايا العامة، أو تلك المرتبطة بالبيئة المحلية.لذا فليس واقعيا أن تقوم الحكومة المركزية بنفسها بحصر و ترتيب أولويات الأقاليم المختلفة أو أن تتواصل و تتفاعل معها خارج قنوات الإدارة المحلية.

-و للحكومة المركزية حتى و لو قامت بتمويل برامج أتمتة البلديات و وضع إطارها العام و مكونات و شكل البنية الأساسية للإدارة البلدية الرقمية، فلا تستطيع أن تقرر تفاصيل عملها في المجتمع المحلي حيث تتفاوت الاحتياجات و الظروف و المحددات من منطقة إلى أخرى.

و هناك بالفعل عدد من الشركات العالمية العملاقة التي أنتجت آليات تطوير و توسيع خدمات الشبكات الإلكترونية و برامجها المتشعبة في مجال الخدمات العامة في دول شتى حتى تمكن الإدارات البلدية من تقوية أواصر العمل البيني المتوافق بين نظمها المختلفة بما يوفر حلول سريعة و عالية الجودة و منخفضة التكلفة لهذه الخدمات و بما يرشد و يعظم موارد البلديات لسد الفجوات الإدارية و استحداث خدمات أكثر و أفيد.

و يتيح استخدام تقنية الرقمنة في الإدارة المحلية الرقمية الاستخدامات التالية:

-البريد الإلكتروني و شبكات الأعمال التي تربط دوائر الحكومة المحلية المتعددة.

-نشر اجتماعات المجالس المحلية على شبكة الإنترنت. (إيمان عبد المحسن زكي، 2009، ص98)

-تساعد رقمنة الادارة المحلية على تحسين الخدمات الحكومية و تبسيط إجراءاتها مما ييسر و يسهل الأعمال و المعاملات التي تقدمها للمواطنين و يحقق التواصل بين الادارة المحلية و المواطنين، حيث يمكن توفير و إتاحة البيانات و المعلومات أمامهم و كذلك أمام المستثمرين بشفافية.(محمد أحمد غنيم، 2009، ص43)

-تسهم أيضا في توفير البيانات و المعلومات المختلفة المتعلقة بالشأن المحلي و إتاحتها لجميع فئات المجتمع.

- تؤدي إلى فتح قناة اتصال جديدة بين المواطن و الادارة المحلية(حرشوش عادل الفرجي، 2010، ص34)

-تساعد في عرض إجراءات الحصول على الخدمات الحكومية و خطواتها . (عائشة مصطفى حسن المنياوي، 2011، ص111)

-عرض فرص الإستثمار المتاحة داخل الوحدة المحلية على شبكة الإنترنت و خاصة الصناعات الصغيرة.

المشاركة في حل المشكلات التي تواجه المجتمع المحلي مثل عرض فرص العمل المتاحة داخل الإدارة المحلية لعلاج مشكلة البطالة.

-طرح مجالات التنمية التي يمكن أن يشارك فيها القطاع الخاص و المجتمع المدني.

تنمية الوعي السياسي لدى المواطن المحلي لتوفير الدعم و المساندة الشعبية.

-مشاركة المواطن المحلي في تصميم الخدمات الحكومية الإلكترونية وفقا لأولوياته و احتياجاته الفعلية. (إيمان عبد المحسن زكي، 2009، ص 99)

ثانيا: المشاركة المجتمعية في عصر رقمنة الادارة المحلية

دفع التطور الكبير الذي عرفه العالم في مجال التقنية الرقمية الدول و الحكومات إلى انتهاج المشاركة الإلكترونية كنمط جديد من الممارسة السياسية و الإدارية، يمكن المواطن من المساهمة الفعالة في صناعة القرار المحلي .

تكتسي المشاركة الالكترونية في الوقت الراهن أهمية بالغة لدى مختلف الحكومات في العالم و ذالك نظرا للدور الكبير التي تقوم به تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات في دعم العملية الديمقراطية المنشودة من خلال زيادة المشاركة من قبل المواطنين. (أحمد عماد أبو شنب، 2012، ص54)

لذالك اعتبرتها الأمم المتحدة مؤشر مباشر و مهم من مؤشرات الجاهزية للحكومة الإلكترونية و درجة تطورها في دول العالم .

1-تعريف المشاركة الالكترونية :

تم تعريف المشاركة الإلكترونية على أنها امتداد للعملية التشاركية، و الديمقراطية المجتمعية، من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات و بالأخص الإنترنت، بهدف تمكين المواطن من المشاركة بشكل أكبر في العملية السياسية. (أحمد عماد أبو شنب، 2012، ص55).

صنفت العديد من الدراسات المشاركة الالكترونية إلى صنفين .المشاركة الالكترونية المدنية و المشاركة الالكترونية السياسية. ترتبط المشاركة المدنية بتقديم الخدمات العمومية. أما المشاركة

السياسية فإنها تتعلق بالحكومة، و كيفية انتخاب ممثلي الشعب، و تأثير السياسة العامة على الشعب.

كما ميز الباحثون بين نوعين من المشاركة السياسية، الإيجابية و السلبية. تقتصر المشاركة السياسية السلبية في عملية البحث على المعلومات فقط .أما المشاركة السياسية الايجابية فتتمثل في عملية التأثير على العمل و القرار السياسي. و هي تتطلب تفاعلا و انخراطا أكبر من طرف المواطنين في العملية السياسية من خلال استخدام البريد الإلكتروني، و غرف النقاش و المساجلات الإلكترونية و غيرها من الأدوات التفاعلية(أحمد عماد أبو شنب، 2012، ص56).

2-عناصر عملية المشاركة الالكترونية :

تشمل المشاركة الالكترونية مجموعة من العناصر حيث تؤثر وتتأثر بالعملية بشكل مباشر وغير مباشر. و تعرفها بعض الدراسات على أنها المؤسسات والأفراد الذين لهم مصلحة والذين يتأثرون بالقرار تحت المداولة.

لقد أشار باحثون إلى أنه لنجاح عملية المشاركة الالكترونية يجب التعرف أولا على الأطراف ذات الصلة بموضوع القرار الذي يتم تداوله، من حيث كونهم داخليين أو خارجيين بالنسبة للحكومة، ومهاراتهم وقدراتهم وخصوصا التقنية، وحجم المجموعات ونوعية هذه المجموعات (ديمغرافية المشاركين بالمبادرة).

وقد أشار باحثون آخرون إلى أهمية تعدد الأطراف المشاركة(سواء من الحكومة أو من الشعب أو من مؤسسات المجتمع المدني) وذلك لتوفير الدعم للعملية.

و حددت بعض الدراسات الفئات ذات العلاقة بعملية المشاركة الالكترونية كما يلي: المواطنون، الساسة(المفكرون والسياسيون)، المؤسسات الحكومية، والمؤسسات التطوعية، التقنيون العاملون في قطاع التكنولوجيا . Alex santamaria.Philco , Jose H. Canos Cerda,M. Carmen Penades Gramage.2019.P 11)

تجدر الإشارة إلى أن المواطنين هم أكثر هذه الفئات تماسا مع الفئات الأخرى، مما أدى إلى استخدام المشاركة الشعبية الالكترونية كإسم دارج للعملية. لكن هذا لا يعني إهمال دور و فعالية

الفئات الأخرى، كما تستحوذ العلاقة بين السياسيين والمواطنين على كثير من اهتمام الأدبيات، نظرا لأهمية النقاشات التي تدور بينها في هذه العملية.

ترتكز عملية المشاركة الالكترونية و تقوم على تكنولوجيا المعلومات و الاتصال خاصة الأدوات المرتبطة بالانترنت، من هنا تبرز أهمية الفئة المختصة بتقنية الرقمنة مثل مصممي الأنظمة ومطوريها(Systems développer) وكذلك العاملين على إدارتها. وقد أشار ويمر (wimmer) إلى فئتين رئيسيتين، هما الفئة المستفيدة من العملية والأدوات التقنية، والفئة الأخرى هي الفئة التي تديرها (systems administrations).

أخيرا فان التواصل بين الفئات المذكورة له قواعده وأساسياته، حيث يتم تحديد ما يفعله المواطنون على المواقع الالكترونية (online)، ونوعية وماهية المعلومات التي يجب جمعها وخصوصا المعلومات الشخصية الخاصة إن لزم ذلك. كما يتم تحديد كيفية استخدام هذه المعلومات وكيفية التصرف فيها، والمدة والمكان اللازمين للاحتفاظ بالمعلومات الخاصة بالمواطنين، و رصيد التغذية الرجعية لعملية المشاركة الالكترونية. وأخيرا يجب تحديد الجهات التي تحتفظ بكل هذه القيود والمعلومات ومن لديه الصلاحية للوصول لها، وكيفية استخدامها وتحليلها، والنتائج التي سيتوصل لها صاحب القرار .أحمد عماد أبو شنب، 2012، ص39)

ثالثا : أدوات المشاركة المجتمعية في عصر رقمنة الإدارة المجلية

تعتمد المشاركة الالكترونية المجتمعية على مجموعة من الأدوات، ترتبط بتكنولوجيا الاتصال خاصة الإنترنت، و يتم استخدام الأداة الالكترونية المناسبة، حسب طبيعة و مستوى المشاركة، كما يمكن دمج واستخدام أكثر من أداة حسب الحاجة، و سنحاول التعرض لأهمها :

1-المواقع الالكترونية الحكومية:

قد يكون الموقع الالكتروني من أهم أدوات المشاركة الالكترونية، نعني بالموقع الالكتروني البوابة الالكترونية التي تشمل بوابات المشاركة والتحاور وغيرها من الأدوات الأخرى التي سنأتي عل ذكرها لاحقا، فقد تبين في عالم الويب 2 و 3 (web 2.0 or web 3.0) أن العملية لا تزال متركزة على الموقع الالكتروني، فإذا استثنينا الرسائل النصية والصوتية على الهاتف المحمول،

فان القناة الرئيسية للوصول إلى المواطن لا تزال هي الموقع الحكومي الالكتروني(محمد حسين الحسن، 2009، ص140)

2-خدمة الاتصال عن بعد

تتم هاته الخدمة من خلال برنامج يمكن الربط بين حاسوب و حاسوب آخر في منطقة أخرى و شبكة أخرى متاحة عبر الأنترنت، و يدخل ضمن صلاحيات هذا الربط بين الحاسوبين، إمكانية التعامل مع ملفات و برامج الحاسوب المضيف، و يمكن عبر تلك الخدمة تبادل الملفات الكتابية و الصوتية و ملفات الفيديو من جهاز لآخر و تحميلها عليه أو فتحها للعرض و الاطلاع أو المشاهدة فقط، دون كلفة مادية تذكر(كامل محمد المعيني، 2012، ص55).

3-المنتديات:

هي مواقع إلكترونية تتيح للمستخدمين التعبير عن آرائهم في قضايا و مواضيع مختلفة مطروحة للنقاش، و هي من الأدوات الشائعة الاستخدام في مجال المشاركة الالكترونية، ويتم إدارة المنتديات الخاصة بالنقاش من قبل الحكومة أو جهات مهتمة بالموضوع ومستقلة عن السلطة التنفيذية (جهات دولية أو مؤسسات محلية غير ربحية تسعى وراء فهم المستوى الديمقراطي في الدولة) .

لقد أظهرت المنتديات قوة مهمة في جذب اهتمام المواطنين والمؤسسات من حيث (عادل عبد الصادق، 2009، ص107):

-استقطاب مواطنين ذوي اهتمامات مشتركة حيث ظهرت المنتديات الإسلامية والطبية وغيرها من المنتديات التي تجمع فئات معينة كشباب الجماعات وغيرهم.

-الوصول إلى محركات البحث بسرعة، حيث أن النصوص الواردة بالمنتديات أسرع للظهور على محركات البحث (مثل جوجل وياهو) من النصوص المدفونة بالوثائق المحملة على المواقع الالكترونية.

-سرعة تناقل الأخبار عليها، وتأثير الفرد على محتوى المنتدى المعروض، وخصوصا إذا كانت إدارة المنتدى لا تحتمل زحم وحجم وتردد التعليقات.

-إتاحة المجال إلى الإعلان الجانبي على صفحات المنتدبات والتفاعل الذي تتيحه مع الوسائل الإعلامية (النصوص والصور والفيديو)

-شعبية المنتديات بين قطاع الشباب المتواجد بكثرة على الانترنت.

4-استطلاعات الرأي:

هي من الأدوات المهمة التي تستخدم في مجالات المشاركة الالكترونية و تهدف إما إلى استطلاع لرأي زوار الموقع اتجاه موقف معين، أو محاولة بناء رأي اتجاه قضية ما. و أصبح هناك استمارات رأي إلكترونية إلى جانب استطلاعات رأي سريعة حول الأحداث الجارية، و تتميز الاستطلاعات بسهولة إدخال المستطلع رأيه و بدرجة الأمان التقنية، و كذالك تفادي عملية الأخطاء في عملية الإحصاء حيث يتم الإحصاء إلكترونيا(أحمد عماد أبو شنب، 2012، ص40)

لقد زادت أهمية استطلاعات الرأي لتدني تكلفتها ولتوافر أدوات الإحصاء الفوري لها، لقد أصبحت غالبية المحطات الفضائية الإعلامية لها زاوية استطلاعات الرأي وخصوصا في المجالات السياسية، كما أن أدوات التحليل تعطي صورة أفضل وعلى مدار تعليق الاستطلاع على الموقع. فالمواطن ليس بحاجة للانتظار لنهاية فترة الاستطلاع وإنما يمكنه أن يتعرف على نتائجه وعدد المقترعين عليه وقت ما يشاء من المساوئ لهذه الأداة إمكان التلاعب بنتائجها من قبل مرتادي الفضاء التكنولوجي من حيث عدم معرفة تفرد المقترعين، فيمكن لطفل عمره 10 سنوات الاقتراع والتأثير عليها، وفي حالة زيادة احتياطات الأمان على الموقع فإن شعبية هذه المواقع يمكن أن تتدنى وخصوصا إذا شعر المواطن بأنه مراقب أو يمكن معرفة هويته .

5-التصويت الالكتروني:

إتاحة الفرصة للمشاركين في موضوع معين للتصويت على خيارات معينة أو اتجاه محدد للنقاش، وهي من الأدوات المهمة في اتخاذ القرارات، وعليه تناسب هذه الأداة الاستشارات الالكترونية، كما أنها تشكل عصب عملية الانتخابات الالكترونية ولكن بشكل اكبر وتعقيد أكثر.

كما نعلم فان عملية التصويت تأتي لتتجاوز مرحلة التوصل إلى اتفاق عام على أي مبدأ وقد شاع استخدامها في عمل المجموعات و اللجان و الجمعيات، و عليه فقد تم استخدامها بغرض التصويت في الانتخابات العامة، وهناك أدوات ونماذج للتصويت مصغرة ملحقة بأنظمة اتخاذ القرارات، وأنظمة تعاضد المجموعات (décision support Systems group (collaboration, Systems .

كما يمكن استخدامها في الحالات التي تود الحكومة معرفة رأي المواطن بالنسبة لموضوع له خيارات محددة مسبقا، حيث يتم استخدام أدوات المشاركة الالكترونية لجمع الآراء ومن ثم استخدام التصويت الالكتروني لمعرفة الرأي الأفضل أو المفارقة بين الآراء وتحديد ترتيبها.(أحمد عماد أبو شنب، 2012، ص41)

6-البريدالالكتروني:

هي أداة ذات اتجاه واحد من المواطن إلى الحكومة أو العكس، ويتم استخدام هذه الوسيلة في الحالات التي تريد الحكومة توصيل المعلومات للمواطنين أو في حال وجه المواطن طلبا للحكومة أو استفسار حول قضية معينة. هذه الأداة من أهم الأدوات التي يتم استخدمها في التعميم لقوائم البريد.

تتميز هذه الأداة بالدقة حيث يمكن مخاطبة المواطن – مثلا– والتأكد من أنه قد تسلم الرسالة أو انه المقصود .في حين توفر الأدوات الأخرى المجال للتعميم بدون الاستناد إلى الهوية الشخصية. كما يتم استخدام البريد الالكتروني في حالات العلاقات الشخصية بين طرفين. ومن التطبيقات المهمة لهذه الأداة التفاعل بين النواب أو السياسيين والمواطنين(نوال مغزيلي، 2017، ص18)

7- القوائم البريدية:

هي عبارة عن شكل خاص من أشكال استخدام البريد الإلكتروني، هدفه إتاحة الفرصة لمستخدم البريد الإلكتروني، لكي يرسل رسائل بما لديه من معلومات أو آراء في أي قضية محل المناقشة، إلى عدد يقدر بعشرات أو مئات الآلاف من الأشخاص بمجرد ضغطة زر واحدة، ويتحقق ذلك من خلال بناء نظام على حاسب خادم واسع الانتشار على الإنترنت، تنشأ بداخله قائمة بأسماء وعناوين البريد الإلكتروني لمجموعة من المستخدمين للشبكة ممن يرغبون في المشاركة في هذه القائمة، وبالتالي يمكن لأي شخص مشترك بالقائمة أن يرسل للباقين ويتلقى منهم رسائل بريد الكتروني حول القضية محل النقاش، وقد عرفت القوائم البريدية انتشار في التسعينيات من القرن

العشرين وشكلت حلقة جديدة من حلقات تطور الوجه الرقمي لآلية الحوار والتعبير عن الرأي(نوال مغزيلي، 2017، ص18).

8 – المواقع المجانية:

هناك الكثيرون ممن يرغبون في التعبير عن الرأي بآليات تحمل بصماتهم الخاصة ولا يكتفون بمجرد المشاركة برأي سريع أو معلومة أو تعليق موجز على رأي مخالف، فهم يفضلون توصيل أفكارهم كاملة معمقة . ومن الناحية العلمية ينتمي هؤلاء في العادة إلى الفئة التي تمثل صفوة العقول السياسية و العلمية و الأكاديمية، وتنشط هذه الظاهرة على وجه الخصوص في البلدان التي يشتد فيها الكبت والقهر والديكتاتورية(نوال مغزيلي، 2017، ص18).

9–نظام لوحات النشرات الإلكترونية :

هذا النظام عبارة عن برنامج معين للاتصالات بين الحاسبات عبر خطوط التليفون . يمكن إنشاء نقطة التقاء لدى جهة ما لتتيح لمجموع المستخدمين لهذا البرنامج التواصل معا بشكل جماعي و الدخول في حوار أو نقاش حول قضية ما معا، وفي ضوء ذلك يمكن القول أن هذه النظم شكلت وفي أوج انتشارها ظاهرة ذات أهمية ملحوظة، حيث كانت تستخدم لاجتماع الناس و إجراء مناقشات في شتى القضايا والموضوعات ونشر المقالات بشكل ديمقراطي رقمي حر(نوال مغزيلي، 2017، ص18).

10– مجموعات الأخبار :

عبارة عن نظام لتبادل الرسائل عبر الإنترنت تشترك فيه مجموعات غير محددة العدد أو الهوية من مستخدمي الشبكة بلا قيود تقريبا، حيث يقوم كل مشترك راغب في الانضمام إلى المجموعة بإرسال الرسائل والأخبار والتعليقات الكترونيا إلى موقع أو حاسب خادم كبير على الشبكة يستضيف المجموعة, ويعمل هذا الحاسب كمستودع ضخم يتلقى الرسائل من مختلف

المستخدمين ويعيد عرضها بشكل منظم على الشبكة ليطالعها كل من المشتركين الآخرين ويعلقون عليها برسائل وآراء جديدة، وبمرور الوقت تتكون كمية ضخمة من المعلومات والأخبار والبيانات والآراء حول القضية المطروحة للنقاش ولا تزال مجموعات الأخبار تشكل ركيزة من ركائز تبادل الرأي والحوار الديمقراطي على نطاق واسع. (أحمد عماد أبو شنب، 2012، ص41)

11-الاجتماعات الالكتروني (المصورة أو الصوتية) :

يتم التفاعل في هذه القناة بين اثنين أو أكثر للوصول إلى اتفاق على موضوع معين أو مناقشته، ويتم استخدام هذه الطريقة في مجالات المشاركة الالكترونية بين المجموعات، ويمكن استخدام أدوات إضافية مع المؤتمرات الالكترونية، مثل أدوات اتخذا القرار والتصويت الالكتروني(عادل عبد الصادق، 2009، ص18).

12-الرسائل النصية والصوتية والمرئية:

يمكن استخدامها من خلال البريد الالكتروني، ولكن مع انتشار الهاتف المحمول فقد أصبحت هذه القنوات المهمة في الإعلان والتسويق، على جهاز الهاتف المحمول (الموبايل mobile phones) . إذ يمكن الوصول إلى المواطن بشكل أسرع من البريد الالكتروني، كما يمكن الوصول له في كل مكان وزمان، و كذلك أصبح استخدام المحمول إحدى أدوات التأكد من هوية المستخدم(رمضان بن شعبان، 2010، ص11).

رابعا : مستويات المشاركة المجتمعية الإلكترونية

لقد اهتمت عديد من الدراسات بموضوع مستويات المشاركة المجتمعية الالكترونية، و كان من أبرزها، الدراسة التي قام بها الباحث ماكينتوش (macintosh)، الذي اقترح ثلاث مراحل مرتبطة بالتكنولوجيا بشكل أكبر وذلك بناءا على مستويات المشاركة التي اعتمدتها منظمة التعاون الإقتصادي سنة 2003. (Manitosh,A2004,.p 03)، ونقدم فيما يلي وصفا لها :

أ-مرحلة السماح (التسهيل) (E-enabling): التي تعني استخدام التكنولوجيا لتسهيل مهمة المواطن في المشاركة، وخصوصا أولئك الذين لا يتمتعون بالوصول السهل إلى الإنترنت (الأقل

حظا)، وعليه فإنهم لا يستفيدون من وفرة المعلومات في العملية، ويكون دور التكنولوجيا توفير المعلومات بشكل أكبر لهم .

من المهم توفير معلومات مهمة و مرتبطة بالقرار أو الموضوع مدار البحث، وكذلك توفير معلومات قابلة للاستعراض ومفهومة للمواطن بالشكل والصيغة المناسبة لكل الفئات.

ب-مرحلة التواصل أو الارتباط(E-engaging): تعني هذه المرحلة، استخدام تكنولوجيا المعلومات للتواصل مع المواطنين، بحيث يتم تفعيل المشاركة المعمقة في النقاش، وتوفير الدعم للنقاش الموجه حول السياسات المطروحة، من خلال توسيع حدود الحوار وأطرافه .إن استخدام مصطلح التواصل يشير إلى أن المواطن يكون مستقبلا للحوار أكثر من كونه مبادرا به، وكذلك يطلق على المواطن في هذه المرحلة بالمستهلك للسياسات .

ت-مرحلة تمكين المواطن (E-empowering.citizens) :

يكون دور تكنولوجيا المعلومات تمكين المواطن ودعمه للقيام بالمشاركة الفاعلة, وهنا يبدو جليا أن الاتجاه هنا يكون من الأسفل إلى الأعلى، بحيث يكون للمواطن دور مهم في تحديد الأجندة والأسئلة، إذ يصبح منتج للسياسات وليس مستهلكا فقط.

و انطلاقا من مستويات المشاركة وفق تقرير منظمة التعاون الإقتصادي لسنة 2003 فيما يخص مستويات المشاركة، سنحاول التعرض بالتفصيل إلى مستويات المشاركة المجتمعية الإلكترونية التالية:

1-إعلام المواطن:

تعتبر المرحلة الأساسية، و تتمثل في تزويد المواطنين بالمعلومات اللازمة عن موضوع الحوار، و يكون تدفق المعلومات بها في اتجاه واحد من الحكومة إلى المواطن. و تجدر الإشارة بأن العلاقة هنا تكون أحادية الاتجاه، إذ تنتج فيها المجالس و الحكومات المعلومات و تقدمها للاستعمال من قبل المواطنين. و يؤكد بريفوست و آخرون (prévost و sévigny و vedel و hanselmann) على أن الطبيعة الإلكترونية لتوزيع المعلومات يجب أن تكون عبر ثلاثة أنواع(بشير عباس العلاق، 2004، ص265).

-المعلومات العامة التربوية حيث تسمح للمواطن بمعرفة المجتمع و إقليم و اقتصاد الدولة.

-معلومات حول الحكومة، ترتبط بمعرفة المواطنين لممثليهم و نظام الحكم و وظائفه و مختلف مكوناته.

-معلومات خاصة بالقضايا و النقاشات و القرارات السياسية، تسمح للمواطنين بمعرفة طبيعة المشاكل التي تواجهه، هذا النوع من المعلومات تشخيصي، يمكن من صياغة الحلول و مواجهة المشاكل في المدى القريب أو البعيد.

تنتج الحكومات أحجام هائلة من المعلومات التي يكون معظمها ذا فائدة للأفراد و منشآت الأعمال معا، و باستطاعة الأنترنت و تقنيات الإتصالات المتطورة الأخرى المساهمة في تمكين المواطنين من الإستفادة من ثروة المعلومات هذه، من خلال توفيرها لهم بسرعة و سهولة و بالوقت الحقيقي. و تتباين أساليب و طرق نشر هذه المعلومات و كذالك المحتوى المسموح بنشره علنا من دولة إلى أخرى، إلا أن الدولة النامية بشكل عام تستطيع البدء بعملية الحكومة الإلكترونية من خلال نشر المعلومات الخاصة بها على الخط، مبتدئة بنشر القواعد و القوانين و التشريعات و الوثائق و الاستمارات و غيرها. و الواقع أن تمكين المواطنين و منشآت الأعمال من الوصول بسهولة و يسر إلى هذه المعلومات دون الحاجة للتوجه إلى حيث المكاتب المادية للحكومة يعتبر تقدما ثوريا بالنسبة للأمم التي تعصف بها البيروقراطية و الفساد الإداري(بشير عباس العلاق، 2004، ص266)

و من خلال المواقع الشبكية الحكومية، تستطيع الحكومات نشر المعلومات المتعلقة بها و كذالك المعلومات التي تعدها لنفسها و لمواطنيها على نطاق واسع، لانتفاع أكبر عدد ممكن من المواطنين. و بهذا تتحول هذه المواقع الشبكية إلى مصادر حية للحصول على معلومات مفيدة من الحكومة و عن الحكومة.

فيما يخص نشر المعلومات، يجب اتخاذ عدد من التوصيات حول نشر المعلومات أهمها (رمضان بن شعبان، 2010، ص11)

1-ضرورة البدء باستراتيجية لوضع المعلومات على الخط مع التركيز على وضع معالم ملائمة.

2-ضرورة نشر معلومات ذات قيمة للناس في حياتهم اليومية مع التركيز على استخدام محتوى مكتوب باللغة المحلية التي يجيدها معظم المواطنين.

3-تكليف كافة الوكالات الحكومية بنشر معلومات محددة على الخط.

4-البحث الدائم في النتائج الممكنة التحقيق و ذالك باستخدام الموارد المتاحة.

5-تصميم المواقع التي تسهل عملية صيانتها و إدامتها و تخصيص الأموال اللازمة لضمان عمليات تحديث المعلومات باستمرار.

6-التركيز على المحتوى الذي يدعم الأهداف الأخرى، مثل التنمية الإقتصادية و جذب الاستثمار الأجنبي و مكافحة الفساد.

و تبرز أهمية استخدام تقنية الرقمنة و تكنولوجيا الاتصال أكثر على مستوى الادارة المحلية، إذ تجعلها أكثر انفتاحا، و على درجة أكبر من الشفافية في تسيير الشأن المحلي، من خلال نشر معلومات دقيقة و كافية حول مختلف القضايا التي تهم المواطن، و هذا يؤدي إلى زيادة ثقة الجمهور في المؤسسات على المستوى المحلي(رمضان بن شعبان، 2010، ص11).

و مما يدعم هذه الفكرة أكثر تلك المبادرات التي أطلقتها معظم الدول، ففي النرويج مثلا، يعد الموقع البلدي في مقاطعة Romsdal مصدر ثمين لإعلام المواطن. و قد تم تطوير موقع الويب المحلي للمقاطعة عام 1998 عندما قررت الإدارات المحلية حمل المعلومات عن السياسات و قرارات المجلس إلى المواطنين، و قد أدت إعادة تصميم الموقع إلى السرعة و تخفيض الكلفة الإعلامية، فعلى سبيل المثال، فقد استعمل الموقع لإرسال اجتماعات المجلس إلى قرية Fjord البعيدة التي كانت تتمتع بتغطية إعلامية محدودة.

و في الوقت نفسه فقد شكلت البوابة المفتوحة في سيول بكوريا – أحد إجراءات الإنترنت الرائدة في تحسين المشاركة المدنية، حيث تعرض البوابة دليل مسحي شامل عن الفساد، حتى يسمح

للمواطنين بالمراقبة، كما تقدم رخصا مجانية للدخول إلى المعلومات. ففي مارس 2000، أي سنة واحدة بعد إطلاق النظام، وصل متوسط الزيارات إلى 1600 زائر باليوم، و اعتقد 84 بالمائة بأن هذا النظام المفتوح قد أدى إلى الشفافية(أحمد عماد أبو شنب، 2010، ص 106)

2-الاستشارة الإلكترونية:

تعرف الاستشارات الإلكترونية بأنها مجال إلكتروني (Domian) يستخدم من قبل المواطنين, والممثلين للحكومة المدنية والخبراء والسياسيين لجمع الرأي وتوفير المدخلات، والاتجاهات، والتأثير على السياسة العامة وعملية اتخاذ القرار، ويتيح المجال المذكور التشاور بين الحكومة والمواطنين (الاستشارات العمودية) أو بين المواطنين بعضهم مع بعض (الاستشارات الأفقية) والتي تشمل أيضا الاتصال للتشاور بين المواطنين والخبراء وغيرهم من الفئات التي تم ذكرها سابقا.

كما عرفها بايلي(bailey) بأنها استخدام الوسائط الإلكترونية للوصول إلى مشاركة أكبر من قبل المواطنين والمهام الحكومية، والتشاور مع عناصر المجتمع في عملية رسم السياسات واتخاذ القرارات, وجمع وجهات النظر من أطراف متعددة للوصول إلى قرار.

يمكن تعريف الإستشارة الإلكترونية بأنها تلك العلاقة المزدوجة بين صناع السياسة و المواطنين(رمضان بن شعبان، 2010، ص12) بهذا المعنى تشكل الإستشارة عملية التغذية المرتدة للحكومة من خلال تعليقات المواطنين، فالحكومة توفر المعلومات و تحدد القضايا قيد التشاور، في حين أن المواطنين مدعوون إلى المساهمة بآرائهم و وجهات نظرهم.

من المهم"التفريق بين المجال المتاح للاستشارة السياسية والمجتمعات الإلكترونية مثل الشبكات الاجتماعية كفيسبوك وتويتر ومجموعة النقاشات المتعلقة بموضوعات محددة، حيث يتعامل فيها المشتركون بالمستوى نفسه. وبدون أية أهداف سياسية, في حين أن الاستشارات الإلكترونية غالبا ما تحمل نقاشات بين طرفين غير متماثلين وبهدف الإقناع والتأثير في الاتجاه السياسي لأحد الأطراف. كما إن الاستشارات الإلكترونية تكون مهيكلة ومنظمة أكثر من المنتديات وتفاعلات الشبكات الاجتماعية.

تبدأ الإستشارة على الإنترنت بوضع جداول الأعمال للتشاور، تتشكل من مجموعة من الأسئلة، و دعوة المواطنين لتقديم آرائهم على الإنترنت. و تعتبر بوابات الإنترنت و المنتديات و البريد الإلكتروني و غيرها، من الأدوات المستخدمة في الحصول على آراء المواطنين.

و من ثم، فمن أهداف التشاور على الإنترنت هو تسهيل المشاركة من خلال السماح للمواطنين من الحصول على معلومات واضحة عن المواضيع و القضايا التي يتم تناولها، بالإضافة إلى توسيع نطاق المشاركة من خلال الوصول إلى أكبر عدد من الأفراد و الجماعات رغم اختلاف المسافة و الزمن و العمر، و الفوارق الاجتماعية و الاقتصادية.

و في الوقت نفسه فإن التشاور على الإنترنت يعمق المشاركة من خلال التفاعل بين المواطنين و الحكومة و المسؤولين و المنتخبين و حتى بين المواطنين أنفسهم ضمن استشارات مغلقة، و تشكل بوابة كندا مثالا جيدا في هذا السياق. فالاستشارة تشكل إطارا للإنخراط في مناقشات حقيقية أكثر عمقا من خلال تبادل الخبرات على نحو يعمق فهم المواطنين و تمكينهم من المساهمة بنشاط في صياغة السياسات(Tomkova.j. 2009. pp1-10).

و من ثم تساهم الاستشارة الالكترونية في صياغة و تبني سياسات عمومية تتوافق و الانشغالات الحقيقية الموجودة لدى المواطنين على المستوى المحلي، و ذالك من خلال استشارة المواطن الكترونيا حول مختلف القضايا في شتى المجالات، و تمكينه من إبداء آرائه و تقديم مقترحاته بشأنها.(أحمد عماد أبو شنب، 2010، ص110)

ولضمان نجاح الاستشارة في تحقيق المشاركة العالية والفاعلة يجب العمل على توظيف المدخلات التي يتم تجميعها من الجهات المختلفة وخصوصا من المواطنين والعمل على دراستها، وتحليلها وتوظيفها وتلخيصها لغرضين أولهما إبلاغ المواطنين بالنتائج، وثانيهما الوصول إلى قرارات تتعلق بالموضوعات المطروحة للنقاش والاستشارة، ومن ثم اتخاذ القرار المناسب. من المهم إشعار المواطن بأن كلمته مسموعة والاستشارة تؤدي إلى نتيجة إيجابية ومشاركة فاعلة.من الأمثلة على ذالك الاستشارة التي فعلتها مدينة ديربين باستراليا بخصوص استراتيجية الفنون و الترفيه. للرجوع إلى النقاش يمكن زيارة الموقع الالكتروني الخاص بالنقاش حول الموضوع على الرابط الالكتروني التالي (رمضان بن شعبان، 2010، ص12).

و يمكن أن ينظر للاستشارة على الإنترنت كعملية للاتصال بين المجالس و الجمهور، و مكون للحوار المستمر الذي يستهدف تضمين أغلبية المواطنين في عملية اتخاذ القرارات كإحدى أوجه الحكم المحلي، ففي ربيع 2001، مثلا قررت بلدية Kalix Ko في السويد، تعديل و تحسين مركز البلدة، ففضلت منذ البداية أن تنشأ حوار مفتوح حول الحلول الشاملة لمركز البلدة، فلم تكن مسودات و خطط جاهزة بل طلب من كل مواطن، ابتداءا من السن الحادية عشر، المشاركة عبر المنتدى: www.votia.com، بالإجابة عن الأسئلة على الإنترنت و خلال أسبوعين مكن منتدى السياسة المواطنين من مناقشة كل القضايا، و قد وجد 72 بالمائة من المشاركين أن التجربة مفيدة ديمقرا طيا.(رمضان بن شعبان، 2010، ص12)

و إذا كانت تكنولوجيا المعلومات و الاتصال، توفر إمكانية السماح لصانعي السياسات بالذهاب مباشرة لمستخدمي الإنترنت و تقييم النجاح المحتمل لأي مشروع سياسي من خلال الآراء المختلفة للمواطنين، فإن الإستشارة على ضوء هذا الطرح تبقى مجرد إعلام الحكومة حتى تتمكن من الاستطلاع و التحقيق في آراء المواطنين، في حين تحتفظ بالحق في تقديم القرارات النهائية. مما يجعل عملية التغذية الرجعية محل جدال، و قد أبرز روزن (Rosen) هذه النقطة في مراجعة للديمقراطية الالكترونية بالإدارات المحلية السويدية و يقول بأن الاستشارات عادة ما نفذت في المراحل الأولى لصنع السياسات، التي يكون عندها القرار النهائي غير واضح، و لربما تحتاج الاستشارة أيضا إلى مرحلة تالية للقرار النهائي. (أحمد عماد أبو شنب، 2010، ص 59)

3-المشاركة الالكترونية الفاعلة :

أخيرا تمثل المرحلة الثالثة مساهمة حقيقية، من خلال تفعيل دور المواطن في رسم السياسات وتحديدها والتي تسمى مرحلة المشاركة الالكترونية الفاعلة. من المهم التركيز في هذه المرحلة على المساواة بين دور المواطن ودور الحكومة في العملية، من حيث وضع الأجندة الخاصة بالقضية، والأسئلة التي يراد الإجابة عنها، وكذلك أطراف القضية وأبعادها، ولكن في النهاية يكون القرار النهائي من مسئولية الحكومة .من المهم هنا الإشارة إلى رأي مديمورنش وزملائه (Medimorec ,parycek shossbock)، والذي يبين أهمية مشاركة المواطن في اتخاذ القرار، ولكن الباحثين المذكورين أشاروا إلى أهمية دور السياسيين في هذه المرحلة، والتي تمت تسميتها

بالتحديد التشاركي (codétermination). ففي هذه المرحلة يتم إنهاء عملية اتخاذ القرار بالتعاون بين المواطنين والحكومة ويقوم السياسيون بالإشراف والتنسيق بين الطرفين.

خاتمة

وعليه ومن خلال هذه الدراسة يمكننا القول أن عملية رقمنة الادارة المحلية مكنت من استغلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال، مما أدى إلى إيجاد آليات وطرق عمل جديدة لتكريس المشاركة المجتمعية، وبرز مفهوم المشاركة الإلكترونية كنمط جديد للممارسة السياسية، باستخدام أدوات و أساليب إتصال إلكترونية حديثة تعتمد على الرقمنة و خاصة الإنترنت، و ساعد ذالك في تكريس الشفافية في العمل الاداري محليا بحصول المواطن على المعلومات المهمة و الكافية التي تمكنه من المشاركة في إيجاد الحلول لمختلف المشاكل التي يبتغي معالجتها، كما مكنت التقنية الرقمية في وجود قنوات اتصال مباشرة باتجاهين، من الحكومة إلى المواطن، و من المواطن إلى الحكومة من خلال الاستشارة الالكترونية و من ثم تمكينه من المشاركة الفعالة في اختيار البديل الأمثل لمعالجة القضايا في شتى المجالات و القطاعات.

و بالتالي تمكن الادارة المحلية الرقمية من تفعيل مساهمة مختلف الفواعل المحلية في المجتمع و خاصة المواطنين في طرح الانشغالات و المشاركة في بلورة سياسات عامة تتوافق و القضايا الحقيقية التي يهتم بمعالجتها المجتمع المحلي.

قائمة المراجع:

1–إيمان عبد المحسن زكي، الحكومة الإلكترونية مدخل إداري متكامل، المنظمة العربية للتنمية الادارية مصر، 2009.

2–أحمد عماد أبو شنب، الحكومة الالكترونية أداة للديمقراطية و التنمية المجتمعية، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، 2012.

3–بشير عباس العلاق، الخدمات الالكترونية بين النظرية و التطبيقعمان:المنظمة العربية للتنمية الادارية، .2004

4–حرشوش عادل الفرجي، الادارة الالكترونية، مرتكزات فكرية و متطلبات تأسيس عملية، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، 2010.

5-محمد أحمد غنيم، الادارة الالكترونية بين النظرية و التطبيق، دار الادارة للبحوث و التدريب و الاستشارات.2009

6-محمد حسين الحسن، الادارة الالكترونية، الفاهيم، الخصائص، المتطلبات الرياض.دار الوراق للنشر و التوزيع، 2009 .

7-ياسر محمد زكي، دور التقنية الرقمية في تعظيم مشاركة الجمهور في الإدارة المحلية، في كتاب تخطيط المدينة الإلكترونية، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، .2007

8-عائشة مصطفى حسن المنياوي، تخطيط و إدارة المدن الالكترونية في كتاب الادارة الالكترونية مدخل الى المدينة الالكترونية، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة، .2011

9-كامل محمد المعيني، محمد أحمد أبوزيد، دور وسائل الاعلام الجديد في تفعيل المشاركة المجتمعية في كتاب دور الاعلام و تكنولوجيا المعلومات في دعم الديمقراطية و حرية التعبير، القاهرة.المنظمة العربية للتنمية الادارية.2012.

10-نوال مغزيلي، دور تكنولوجيا الاعلام و الاتصال في إرساء ممارسة جديدة للديمقراطية، المركز الديمقراطي العربي، مجلة العلوم السياسية و القانون، العدد 03، يونيو 2017

11-عادل عبد الصادق، الديمقراطية الرقمية، نمط جديد للممارسة السياسية، مجلة الأهرام مجلد9، عدد34، القاهرة، .2009

12-رمضان بن شعبان، الديقراطية الالكترونية.تجديد للمارسة الديقراطية بواسطة تكنولوجيا العلومات و الاتصال، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع، مجلة الحكمة، الجزائر، 2010.

13−Alex santamaria.Philco , Jose H. Canos Cerda,M. Carmen Penades Gramage ،Advances in e-Participation: A perspective of Last Years IEE ACCESS.2019.P 11

14-Manitosh,A2004,characterizing E-Participation in policy-making,37th hawaiti international conference on system sciences.p 03.

15-Tomkova.j.E-consultation.New tools for civic engagement or facades for political correctness?European Journal of epractice.march 2009.n 07.pp1-10

دور التكوين في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى بالجزائر.

د. سعيدة زرقاق

كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2- الجزائر

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن دور التكوين في تنمية الكفاءات المهنية لدى العمال في المؤسسة الوطنية للحصى. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج الوصفي، حيث تم استخدام تقنية المقابلة مع المسؤولين لفهم وتحليل عملية التكوين في المؤسسة من جهة، ومن جهة أخرى تم تطبيق استبيان حول دور التكوين في تنمية الكفاءات المهنية على عينة متكونة من 30 عاملا تلقوا تكوينا خلال مسارهم المهني في المؤسسة.

وقد بينت نتائج الدراسة أنه فعلا للتكوين دور في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى، حيث جاءت أغلب استجابات العمال إيجابية حول مساهمة التكوين في المساعدة على انجاز العمل بكفاءة، وفي تطوير المهارات والكفاءات المهنية، والمساهمة في إيجاد طرق جديدة لإنجاز العمل، إضافة إلى الحصول على معارف جديدة.

الكلمات المفتاحية: التكوين، تنمية الكفاءات المهنية، المسار المهني.

The role of training in developing professional competences among workers of the national gravel corporation in Algeria.

Abstract : The current study aims to reveal the role of training in developing professional competencies among workers in the National Gravel Corporation.

To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was followed, where the interview technique was used with officials to understand and analyze the training process in the company, on the one hand, and on the other hand, a questionnaire was applied about the role of training in developing professional competencies on a sample of 30 workers who received training during their professional path.

The results of the study showed that training actually has a role in developing the professional competencies of the workers of the National

Gravel Corporation, as most of the workers' responses were positive about the contribution of training in helping to complete the work efficiently, in developing professional skills and competencies, and in contributing to finding new ways of completing the work, in addition to gain new acquaintances.
The company must ensure that the training is continuous throughout the workers' career path, that its content is related to the professional activity, and that its duration is sufficient.
Keywords: training - development of professional competencies - professional path.

مقدمة

لا تقتصر التنمية الاقتصادية اليوم على الاهتمام برؤوس الأموال والموارد الطبيعية فقط، بل أصبح رأس المال البشري أكثر أهمية، وهذا ما جعل كل المنظمات تعطي أهمية كبيرة للمورد البشري من خلال إعداد استراتيجيات خاصة لتطوير وتنمية وتسيير هذه الموارد لتحقيق أهداف المؤسسة، وذلك يكون بالتركيز على اكتساب الموارد البشرية للمؤهلات العلمية والكفاءات والخبرات اللازمة للأداء على أحسن وجه. حيث يعتبر الاهتمام بالموارد البشرية ضروريا في كل المؤسسات باختلاف طبيعتها ونشاطاتها، فهي الطاقة والركيزة الأساسية التي تحقق للمؤسسة أهدافها، ثم إن التطور الذي يمس كل المجالات يحتم على المؤسسات العناية بالموارد البشرية والعمل على تطوير كفاءاتها للتكيف مع التغيرات السريعة ولتواجه المنافسة الحادة والمستمرة. وتتخذ المؤسسات التكوين كاستراتيجية أساسية لتنمية الكفاءات لمواردها البشرية لتحقيق أهدافها وضمان استمراريتها.

وتساير المؤسسات الجزائرية كغيرها هذه التغيرات، وذلك عن طريق تبني عملية التكوين لتنمية مواردها البشرية وخاصة الكفاءات منها، مما يساعدها على مواجهة التغيرات المستقبلية من جهة، وزيادة مهارات العاملين وتطوير أدائهم من جهة أخرى. وفي إطار تنمية الموارد البشرية تسعى المؤسسات لتطوير أفضل الطرق والآليات لاستثمار طاقتها وتنميتها من خلال عملية التكوين والتعليم والتنمية والتطوير وتقييم الأداء، حيث يعد التكوين من العمليات الجوهرية لتنمية الموارد

البشرية، كما يحتل مكانة الصدارة في أولويات عدد كبير من دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء باعتبارها أحد أهم السبل المهمة لتكوين عمال أكفاء.

وقد أولى المفكرون اهتماماً كبيرا بالكفاءات، وحاولوا البحث في مكوناتها وكيفية إدارتها وتنميتها حتى تحقق النتائج المرجوة، فتسعى المؤسسات إلى تنمية وتطوير كفاءات مواردها البشرية إدراكاً منها بأهمية هذه الكفاءات التي تعتبر المورد الاستراتيجي للإبداع والابتكار، وباعتبارها أهم عنصر يعمل على تحسين العملية الإنتاجية، دفع بها إلى تبني التكوين كمحرك أساسي لتحسين مستوى كفاءاتها البشرية لتحقيق التميز في الأداء، واستغلال هذه الكفاءات في تحقيق الأهداف والاستراتيجيات المسطرة من قبل المؤسسة.

وفي هذا الصدد بينت نتائج بعض الدراسات منها دراسة جعفري حول فعالية التكوين في تطوير الكفاءات في مركب المحركات والجرارات بقسنطينة، أن برنامج التكوين بالمركب حقق استجابة مقبولة لاحتياجات المتكونين وقد استجاب ايضا للجوانب الأساسية الخاصة بالعمل، حيث أن المعارف والمهارات المكتسبة في هذا البرنامج كانت كافية لأداء العمل بفعالية. وساهم برنامج التكوين بالمركب في زيادة المعارف والمهارات وفي تحسين أداء العمال، كما ساعد الذين شاركوا فيه على تولي أعمال وأعباء جديدة أسندت إليهم وبرامج التكوين بالمركب أتت إلى زيادة الإنتاج بالكمية والنوعية. (جعفري، 2009). ودراسة براف وعامر حول دور تسيير المسار المهني في تنمية كفاءات الموارد البشرية في الإدارات العمومية التي خلصت إلى أن تسيير المسار المهني يلعب دورا أساسيا في تنمية الكفاءات المهنية للموارد البشرية، ويؤثر في تحديد نوع الأسلوب المعتمد في تنمية الكفاءات البشرية من خلال اكتساب الخبرات والتجارب. (براف وعامر، 2019)

وعلى ضوء ما سبق يمكننا طرح الإشكالية التالية:

- هل يساهم التكوين في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى؟
- هل يساهم كل من محتوى ومدة التكوين واستمراريته في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى؟

تحديد المفاهيم الأساسية

التكوين في المؤسسة

سبق وذكرنا سابقا أن التكوين وسيلة للتكيف مع التغيرات، وتفرضها التطورات في مختلف المجالات. وقد نال موضوع التكوين اهتمام العديد من البحوث والدراسات، وقد وردت عدة تعريفات لمفهوم التكوين، نذكر أهمها:

عرف بأنه التغير المهاري المعرفي والسلوكي في خصائص الفرد الحالية والمستقبلية، لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله وأن يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل. (على محمد، 1975، ص 266).

كما عرف بأنه نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أدائهم في عملهم. (صلاح محمد، 2001، ص 69).

ويعرف أنه مجموع العمليات القادرة على جعل الأفراد والجماعات تتضمن بكفاءة انجاز المهمات الحالية أو التي تستند إليهم في المستقبل وذلك من أجل السير الحسن للمنظمة. (Raymond, 1990, p55).

كما يعرف التكوين بأنه عملية شاملة ومعقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال الفرد إلى وضع يخوله للاطلاع على وظيفة معينة، وانجاز المهام التي تطلبها وجعله قادرا على متابعة عمله. (حلبي، 1982، ص 25).

كما يعرف على أنه عملية تستهدف إجراء تغيير دائم نسبيا في قدرات الفرد، مما يساعد على أداء الوظيفة بطريقة أفضل، ويتمثل التكوين في مجموعة من الوظائف المخطط لها مسبقا، والتي تستهدف تزويد العمال بالمعارف والمهارات والمواقف والتصرفات التي تمكن من تسهيل اندماجهم في المنظمة، ومن تحقيق أهداف الفعالية فيها، وهو عملية مخططة في إطار الاستراتيجية العامة للمنظمة. (حمداوي، 2004، ص 99).

وهناك من يعرفه على أنه عمل مخطط يتكون من مجموعة برامج مصممة من أجل تعليم الموظف واكتسابه معارف وسلوكيات ومهارات جديدة، متوقع أن يحتاجها في أداء مهام أو وظائف جديدة في المستقبل والتأقلم والتعايش مع أي مستجدات أو تغيرات تحدث في البيئة وتؤثر على نشاط المؤسسة.

كذلك التكوين هو تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكتسبه مهارة في أداء العمل، أو تنمية وتطوير ما لديه من مهارات وخبرات مما يزيد كفاءتة في أداء عمله الحالي أو بعده لأداء أعمال ذات مستوى أعلى في المستقبل (جعفري، 2009، ص 25)

ونستخلص من هذه التعاريف أن التكوين وسيلة لاستثمار الطاقة البشرية من خلال اكسابهم المعارف والكفاءات الجديدة واللازمة لأداء مهامهم الآنية أو المستقبلية، وهو ما يسهل عليهم الاندماج وتحقيق أهدافهم المهنية.

الكفاءات المهنية

تعتبر الكفاءة المهنية من المواضيع الهامة في ميادين العمل بحيث تشير إلى مجموعة القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يملكها الفرد وتمكينه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته.

يمكن اعتبار مفهوم الكفاءة أنه غامض وتختلف تعريفاته، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه المفهوم وما نهتم به هنا هو مفهوم الكفاءة في المجال المهني. وعلى كل يعتبر مفهوم الكفاءة مفهوما جديدا على اللغة العلمية، سواء في علم النفس أو علوم التربية أو في مجال التشغيل والتسيير وتدبير المقاولات والموارد البشرية وغيرها من المجالات، حيث ساد الحديث عن الإمكانات والاستعدادات وعن الميول وعن سمات الشخصية على اعتبارها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد، لكن شيئا فشيئا بدأ مفهوم الكفاءة يبرز في مختلف الحقول العلمية. (بوحفص، 2018).

فهناك من يعرفها أنها محصلة المعارف والخبرات والسلوكيات المكتسبة في سياق مهني معين من أجل أداء وظيفة محددة بكفاية وفعالية والكفاءة مرتبطة بالقدرة الفردية (العقلية والجسمية) كما أنها منشطة بالدافعية الشخصية. (المسوس، 2015، ص 55).

عرفها مرزاء أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب كما يقوم العامل الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها بعقد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة (مزراء، 2012، ص 359).

ويرى لو بوترف أنها المهارة والقدرة على القيام بالفعل الصحيح في ميدان العمل. (Le Boterf, 2006)

وقد أشار (Leplat) إلى مفهوم الكفاءة أنها نظام المعرفة الذي ينتج عنه نشاطات تلبي متطلبات مهام معينة وتتميز بتنفيذ المعرفة من أجل تحقيق الهدف. ويشير إلى أن الكفاءات ترتبط بالنشاطات المهنية بشكل كبير. (Leplat, 1997)

ويمكن القول أن الكفاءات خاصة بوضعيات عمل محددة وإطار مهني خاص، أي أنها ترتبط مباشرة بالمهام الواجب إنجازها في مركز عمل معين؛ حيث ترتكز الكفاءات على السلوكات التي يمكن ملاحظتها خلال انجاز مهمة في مهنة ما أو وظيفة ما، والتي تظهر في السلوكات التي تساهم في النجاح المهني في المهنة أو الوظيفة التي يشغلها العامل. (Leboyer, 2002, p35)

ومن التعاريف الأكثر استخداما في الارغنوميا هو التعريف الذي قدمه مونمولان Montmollin سنة 1984: الكفاءات هي المجموع المستقر من المعارف والمعارف الأدائية والسلوكات النموذجية والإجراءات المعيارية ونوع التفكير ، التي يمكن تنفيذها دون تعلمها من جديد، تكتسب الكفاءات خلال التاريخ أو السار المهني، حيث تسمح بتوقع الظواهر والغموض في التعليمات والتغيرية في المهمة. (Leplat, Montmollin, 2001, p11)

نستخلص من جملة التعاريف أن الكفاءة المهنية هي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه العامل من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تجعله قادرا على أداء مهنته بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليها ويمكن قياسها وملاحظتها.

الإجراءات المنهجية

فروض الدراسة

-يساهم التكوين في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى.

-لمحتوى التكوين دور في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى.

- لمدة التكوين دور في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى.

- لاستمرارية التكوين دور في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى.

منهج الدراسة

نظرا لطبيعة الموضوع، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة تتكون من 30 عاملا من المجتمع الاصلي الذي يقدر 72 عاملا من مختلف مصالح المؤسسة الوطنية للحصى، حيث يتوزعون كما يلي:

الجدول رقم (01): خصائص أفراد العينة

المتغير	فئات المتغير	التكرارات	النسب المئوية
الجنس	ذكر	14	% 46.7
	أنثى	16	% 53.3
السن	20 – 30 سنة	9	% 30
	30 – 40 سنة	11	% 36.7
	40 – 50 سنة	5	% 16.7
	50 – 60 سنة	5	% 16.7
الأقدمية المهنية	1 – 10 سنوات	20	%66.8
	10 – 20 سنة	6	% 20
	20 – 30 سنة	4	% 13.2

أدوات جمع المعطيات

بما **أن** الهدف من هذه الدراسة هو معرفة دور التكوين في تنمية الكفاءات المهنية لدى العمال بالمؤسسة الوطنية للحصى، لا بدا من فهم عملية التكوين وسيرورتها في المؤسسة، وعليه اعتمدنا على:

المقابلة مع بعض المسؤولين المكلفين بالمسارات المهنية والتكوين في المؤسسة الوطنية للحصى، لجمع معطيات حول عملية التكوين وسيرورتها من خلال دليل مقابلة الذي تم بناؤه من خلال الإطار النظري للتكوين.

الاستبيان الذي تم تصميمه انطلاقا من الدراسات السابقة حول الموضوع، وينقسم الى ثلاث محاور، تعلق المحور الأول بالمعلومات العامة، والمحور الثاني بالمعلومات حول التكوين، والمحور الثالث بدور التكوين في تنمية الكفاءات المهنية.

التقنيات المستعملة في التحليل الإحصائي

-التكرارات والنسب المئوية.

- اختبار كا^2 للفروق.

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

من أهم أهداف الدراسة الحالية -كما أشرنا سابقا- التعرف على دور التكوين في تنمية الكفاءات المهنية، وفهم عملية التكوين وسيرورتها في المؤسسة الوطنية للحصى، وعليه سيتم عرض وتحليل النتائج كما يلي:

عرض وتحليل نتائج تحليل عملية التكوين في المؤسسة الوطنية للحصى

من خلال تحليل محتوى المقابلات التي أجريت مع بعض المسؤولين المكلفين بالمسارات المهنية والتكوين في المؤسسة الوطنية للحصى، توصلنا الى النتائج التالية:

-تعتمد المؤسسة الوطنية للحصى التكوين الفردي والجماعي للعمال.

-تقوم المؤسسة الوطنية للحصى بتكوين مجموعة مستهدفه لأهداف محددة.

-تقوم المؤسسة الوطنية للحصى بتحليل احتياجاتها التكوينية بالاحتياجات الوشيكة للمؤسسة وميزانية التكوين يجب ان تشبع تلك الاحتياجات ويجب استهداف فئة تكوينية للقضاء على الحاجة المستمرة لنفس الافراد وتقديم فرصة للجميع.

-تعتمد المؤسسة الوطنية للحصى التكوين الخارجي بواسطة خبراء وتكوين عالي للحصول على الشهادات.

-تستعين المؤسسة الوطنية للحصى بالتكوين المستمر لعمالها.

-تقوم المؤسسة الوطنية للحصى بتكوين العامل المقدم على الترقية لتأهيله لمنصبه المستقبل او الراهن عند ترقيته ويتم تكوينهم لرفع مستوى كفاءاتهم مما يدفعهم الى ترقيتهم من منصبهم الحالي الى منصب أعلى.

–تقوم المؤسسة الوطنية للحصى بتحقيق في الميدان لتحديد الموظفين الذين يحتاجون الى تكوين حسب أدائهم.

وبالنسبة لسيرورة عملية التكوين فهي تمر بالمراحل التي تتوضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (02): مراحك سيرورة التكوين في المؤسسة الوطنية للحصى

المرحلة الأولى تجميع وتحليل الاحتياجات التكوينية في المؤسسة	يتم تجميع هذه الاحتياجات التكوينية في المؤسسة الوطنية للحصى من خلال: - الفارق الموجود بين اداء العامل العمل -تحديد المعارف النظرية التي يملكها العامل وكفاءاته الحالية. ولتحديد وتجميع هذه الاحتياجات، يتم الاعتماد على: المقابلات اي التعبير عن الحاجة، الاسئلة التي تكون أسئلة مستهدفة، الاتصال الفردي، زيارات موقع العمل، الملاحظة
المرحلة الثانية تحديد اولويات التكوين	-يتم اختيار المتكونين من خلال تقييم أداء العاملين، ودراسة الكفاءات من خلال الملاحظة او طلبات الموظفين -يتم تكوين الموظفين الجدد -ويتم تكوين المسؤولين بالنسبة للمؤسسة الوطنية للحصى في حاله ادخال التكنولوجيا الجديدة او طرق جديده في التسيير
المرحلة الثالثة وضع خطة التكوين في المؤسسة الوطنية للحصى	- تخصص المؤسسة الوطنية للحصى ميزانية مناسبة قبل الشروع في عمليه التكوين. - يتم تحديد الموظفين الذين سيخضعون لعملية التكوين - يتم تصميم مخطط التكوين مع محتواه من قبل المسؤول المكلف عن عملية التكوين في المؤسسة ومدير الموارد البشرية ثم يوقع هذا التصميم والمحتوى من طرف المسؤول الاول وهو الرئيس التنفيذي.
المرحلة الرابعة تصميم وتنفيذ خطط التكوين في المؤسسة الوطنية للحصى	بالنسبة لمحتوى التكوين، يتم: -تحديد عدد المتكونين -تحديد دفعات التكوين -تحديد تكلفه الدورة التكوينية -تحديد خصائص المكونين -تحديد الاجراءات القانونية وبالنسبة لمخطط التكوين في المؤسسة الوطنية للحصى، فيتكون من: -محتوى النشاط التكويني -عدد الافراد المتكونين -عدد المشاركين في كل حصة او الجلسة التكوينية -اجمالي عدد المشاركين في الدورة التكوينية -عدد الساعات لكل دورة تكوينية -اجمالي عدد الايام التكوينية ولتنفيذ خطه التكوين، يستلزم: -حضور المتكونين -كل ما هو مكون عليه في الدورة يطابق ما يلزم لتلبية حاجيات المكون-تقديم تقرير أو ملخص دوه التكوين-تقديم شهادة ما بعد انتهاء دورة التكوين
المرحلة الخامسة تقييم الفعالية التكوينية	يتم تقييم متكونين على أرض الميدان بعد المقارنة بين أدائهم السابق قبل عملية التكوين وأدائهم الحالي بعد عملية التكوين.

عرض وتحليل نتائج دور التكوين في تنمية الكفاءات المهنية

افترضنا أن التكوين (محتواه، مدته، استمراريته) يساهم في تنمية الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى. ولقياس هذه الفرضية قمنا بالتحليل الاحصائي لكل الفقرات المتعلقة بذلك حيث اعتمدنا على اختبار كا² للفروق في استجابات أفراد العينة، تتبين نتائجه في الجدول التالي:

جدول رقم (03): التحليل الاحصائي للفقرات المتعلقة بدور التكوين في تنمية الكفاءات المهنية

محتوى الفقرة	نعم	لا	اختبار كا²	مستوى الدلالة
مساعدة التكوين على الأداء بكفاءة	26	4	16.12	دال عند 0.01
يجب ان يكون التكوين مستمرا	24	6	10.8	دال عند 0.01
الفترة التكوينية المقترحة كافية	20	7	5.92	دال عند 0.05
مساهمة التكوين في تطوير الكفاءات والمهارات خلال المسار المهني	27	3	19.2	دال عند 0.01
مساهمة التكوين في ايجاد طرق جديدة للقيام بالعمل	26	4	16.12	دال عند 0.01
الحصول على معارف جديدة بعد عملية التكوين	27	3	19.2	دال عند 0.01
الاستفادة من الخبرة العلمية وتطبيقها خلال التكوين بإنجاز العمل بكفاءة	25	5	13.32	دال عند 0.01

بين لنا التحليل الاحصائي أنه بالنسبة لدور التكوين في تنمية الكفاءات لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى كما يلي:

– بالنسبة لمساعدة التكوين على أداء العمل بكفاءة، فقد قدرت قيمة اختبار الفروق كا² (16.12) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.01) أي هناك فروق دالة بين استجابات العمال، حيث كانت اغلب الإجابات مؤيدة أي أنه فعلا التكوين يساهم في أداء العمل بكفاءة.

– بالنسبة لاستمرارية التكوين، كانت الفروق في استجابات العمال حول استمرارية التكوين باستخدام اختبار الفروق كا²، مقدرة (10.8) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى (α=0.01)،

أي أن اغلب العمال يرون انه لابدا ان يكون التكوين مستمرا خلال المساره المهني حتى يتمكنوا من الأداء بفعالية.

– وبالنسبة للفترة التكوينية المقترحة إن كانت كافية، فقد قدرت قيمة اختبار كا² للفروق (5.92) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha=0.05$). فأغلب عمال المؤسسة الوطنية يرون ان الفترة التكوينية لهم كافية، رغم أنه حسب ما تبين لنا من خلال المقابلات مع العمال أثناء الدراسة أن فترات التكوين تتراوح بين ثلاثة أشهر وسنة كاملة.

–وفيما يخص مساهمة التكوين في تطوير كفاءات ومهارات العمال خلال مسارهم المهني، تم استخدام اختبار كا² لمعرفة فروق الإجابات لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى، حيث قدرت قيمة الاختبار (19.2) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، وهذا ما يدل على ان عمال المؤسسة الوطنية للحصى ظهرت ثمار التكوين لديهم بتطور كفاءتهم خلال مسارهم المهني.

–وما يتعلق بمساهمة التكوين في إيجاد طرق جديدة للقيام بالعمل، فقد بلغت قيمة كا² للفروق في استجابات العمال (16.12) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، فتكوين عمال المؤسسة ساعدهم فعلا على إيجاد طرق جديدة للعمل.

–وبالنسبة للحصول على معارف جديدة بعد عملية التكوين، فتبين أن كا² للفروق في استجابات العمال قد قدر (19.2)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، فمعظم موظفي المؤسسة تحصلوا على معارف جديدة بعد تلقيهم للتكوين.

–ولمعرفة الفروق بين استجابات العمال حول انجاز العمل بكفاءة بخبرة علمية بعد الاستفادة من التكوين، استخدمنا اختبار كا² الذي تبين من التحليل الاحصائي أنه قدر (13.32)، وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى ($\alpha=0.01$)، أي ان معظم العمال يؤكدون ان التكوين يسهل عليهم انجاز عملهم بكفاءة.

ومن خلال ما تم تقديمه في التحليل، يمكن القول أن ما افترضناه على أن للتكوين (محتواه، مدته، استمراريته) دور في تنمية وتطوير الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى قد تحقق.

مناقشة النتائج

من خلال التحليل الاحصائي الموضح أعلاه والمتعلق بدور التكوين في تنمية وتطوير الكفاءات المهنية لدى عمال المؤسسة الوطنية للحصى، تبين أنه فعلا التكوين يساهم في تنمية الكفاءات المهنية لديهم، وهذا ما توصلت إليه بعض الدراسات في نفس الموضوع؛ كدراسة جعفري حول فعالية التكوين في تطوير الكفاءات فأنها تتوافق مع دراستنا في أغلب نتائجها حيث توصلت إلى ان التكوين في المؤسسة ساهم في زيادة المعارف والمهارات والكفاءات وبالتالي في تحسين أداء العمال، كما نجد دراسة عجموط (2022) حول تطوير كفاءات الموارد البشرية في إطار تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، التي بينت أن العمال في المؤسسة الوطنية للصناعات الكهرومنزلية (ENIEM) يدركون أهمية التكوين في تطوير كفاءاتهم، كما أكدت نسبة كبيرة منهم على فعالية التكوين في تطوير كفاءاتهم، وقد زاد اهتمام المؤسسة بعملية تكوين العمال منذ حصولها على شهادة الجودة الشاملة.

هذا وقد بينت دراسات أجريت على مجموعة من المؤسسات من قبل (Waterman et Peter)، تم التوصل إلى أن المؤسسات التي حققت نجاحا كبيرا ترتكز على وضع برامج تكوينية تضمن تطوير كفاءات الموارد البشرية واستمرارها. (عجموط، 2022)

وفي الأخير، يمكن استخلاص ما يلي:

-يساهم التكوين في تطوير كفاءات ومهارات عمال المؤسسة الوطنية للحصى خلال مسارهم المهني.

- أكد معظم عمال المؤسسة الوطنية للحصى أن التكوين يسهل عليهم انجاز عملهم بكفاءة.

-الفترة التكوينية المقترحة لعمال المؤسسة الوطنية للحصى كانت كافية حسب أغلب استجابات العمال.

- ساعد التكوين عمال المؤسسة الوطنية للحصى بإيجاد طرق جديدة لأداء عملهم.

-التكوين المستمر ضروري بالنسبة لغالبية عمال المؤسسة.

خاتمة

تعتبر عملية التكوين إحدى الأسس التي ترتكز عليها المؤسسة من أجل الرفع من كفاءتها، فهي أهم الطرق التي تساهم في تطوير الكفاءات المهنية للموارد البشرية، وتلعب دورا هاما حيث أنها

تساعد في التخطيط واكتشاف كفاءات العمال وقدراتهم على أداء المهام في الوقت الآني، إضافة إلى إمكانية تطوير وتنمية كفاءاتهم للمستقبل؛ ولذلك على المؤسسات إيجاد أفضل البرامج التكوينية ووضع خطط تكوينية فعالة تساهم فعلا في تطوير المسارات المهنية لمواردها البشرية.

فيعد التكوين عملية تستفيد منها المؤسسة حيث تساهم في تعزيز مردوديتها من خلال تنمية الكفاءات المهنية لعمالها التي ستساهم في تحسين الأداء، ويستفيد العمال الذين يتلقون التكوين، حيث تفتح أمامهم فرص الترقية والممارسة الفعالة، وبالتالي تحفيزهم على تحقيق التقدم والتطور المهني.

وهذا ما تبين من نتائج دراستنا هذه، حيث أثبتت أن التكوين يساهم فعلا في تنمية الكفاءات المهنية لدى العمال في المؤسسة، فحسب المقابلات مع بعض المسؤولين أن خطة التكوين لابدا أن تعتمد على وضع برنامج تكويني جيد وهادف يغطي نقائص الأداء، ولابدا أن يتم تصميم البرنامج التكويني بشكل استراتيجي لتلبية احتياجات العمال وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم المهنية، وأن يشمل البرنامج التكويني مجموعة متنوعة من الأنشطة مثل الدورات التدريبية، وورش العمل، والتدريب على المهارات الفنية والإدارية، والتوجيه المهني.

وفي النهاية، يمكن استنتاج أن للتكوين دورًا هامًا في تنمية وتطوير الكفاءات المهنية، وأصبح التكوين اليوم استثمارًا مهمًا يجب أن توليه المؤسسات اهتمامًا كبيرًا، حيث يمكن أن يسهم في تحسين الأداء العام للمؤسسة، وزيادة رضا الموظفين، وتعزيز فرص التطور المهني.

قائمة المراجع:

المسوس. يعقوب. (2016). تقويم الكفاءات المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. رسالة دكتوراه. جامعة وهران.

بوحفص عبد الكريم. (2018). التكوين الاستراتيجي في تنمية الموارد البشرية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

جعفري ، بلال .(2009). قمة التكوين في تطوير الكفاءات، جامعة قسنطينة للعلوم الاقتصادية.

حلبي، حسن.(1982). تدريب الموظف. لبنان: منشورات كويدات، ط 2.

حمداوي . وسيلة . (2004) . ادارة الموارد البشرية، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .

عامر، بشير؛ براف، يزيد. (2019). دور التسيير المهني في تنمية الكفاءات البشرية في الادارة العمومية، مجلة المالية.

عبد الباقي، صلاح الدين محمد. (2001). إدارة الموارد البشرية من الناحية العلمية والعملية. دار الكتب الجامعية، الإسكندرية.

عقيلي. عمر الوصفي. (2005) .ادارة الموارد البشرية المعاصرة، بعد استراتيجي. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع .

علي محمد .محمد الوهاب. (1975) .ادارة الافراد ، القاهرة : مكتبة الشمس .

عجموط مليكة. (2022). واقع تطوير كفاءات الموارد البشرية في إطار تطبيق مبادئ الجودة الشاملة. رسالة دكتوراه. جامعة الجزائر2.

ميرزا، زيان توفيق. 2012. الكفايات المهنية للمرشد التربوي، مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، المجلد 9، العدد 52، العراق.

Le Boterf, G. (2006). Ingénirie et l'évaluation des compétences. France: Editions d'Organisation.

Leboyer C. (2002). La gestion des compétences. Paris: Editions d'Organisation.

Leplat J. (2002). Psychologie de la formation. Toulouse: Octarès Editions.

Leplat, J; Montollin, M. (2001). Les compétences en ergonomie. Toulouse: Octrès Editions.

Malassingne, P. (2007). Mesurer l'efficacité de la formation. Paris: Editions d'Organisation.

Peretti, J-M. (1999). Gestion de ressources humaines, Paris: librairie Vuibert .

Raymond, V. (1990). Développement de l'entreprise et promotion des hommes. Paris: Entreprise moderne d'éditio

دراسة وتقييم المخاطر النفسية الاجتماعية من أجل بناء الصحة النفسية في ميدان العمل

د. تومي سميرة

جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2- الجزائر

ملخص: نحاول في هذه المداخلة التركيز على الصحة النفسية من خلال تناول المخاطر النفسية الاجتماعية، والتي أصبحت اليوم من الإشكاليات المعقدة في ميدان العمل. هذه المخاطر أصبحت تهدد استقرار المجتمعات خاصة مع تطور طرق ومحتوى العمل، كما أنها تمس كل الفئات وكل المهن خاصة تلك التي تتميز بخصائص التعقد والديناميكية.

نحاول تبيان أهمية دراسة هذه المخاطر من أجل حصر العوامل المؤدية لها، كيف يمكن تناولها من خلال تنويع طرق تحليلها ودراستها (تحليل الكيفي والكمي) والتي تسمح للباحث التوصل الى فهم دقيق للأسباب الفعلية لظهورها عند الموظفين في قطاعات مختلفة مثل البريد والمواصلات، البلديات، المستشفيات، التعليم ...الخ وبالتالي تقديم التحسينات الممكنة للحفاظ على الصحة النفسية والعقلية للموظفين.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية في العمل، المخاطر النفسية الاجتماعية، التناولات الخاصة بدراسة المخاطر النفسية الاجتماعية، تحليل النشاط، تقييم المخاطر.

Studying and evaluating psychosocial risks in order to build mental health in the field of work

Abstract: In this intervention, we try to focus on mental health by addressing psychosocial risks, which today have become one of the complex problems in the field of work. These risks have become a threat to the stability of societies, especially with the development of methods and content of work. They also affect all groups and all professions, especially those characterized by complexity and dynamism.

We are trying to show the importance of studying these risks in order to identify the factors that lead to them, how they can be addressed by diversifying the methods of analysing and studying them (qualitative and quantitative analysis), which allows the researcher to reach an accurate understanding of the actual reasons for their appearance among employees in different sectors such as postal and transportation, municipalities, hospitals, Education...etc., thus providing possible

improvements to maintain the psychological and mental health of employees.
Keywords: mental health at work, psychosocial risks, approaches to studying psychosocial risks, activity analysis, risk assessment.

مقدمة

تعتبر العلاقة بين العمل والصحة علاقة معقدة تعتمد على فكرة قديمة جديدة وهي أن العمل يؤثر على الصحة في نفس الوقت هي الصحة أساسية لإنجاز العمل. يعتبر العمل مكسبا أساسيا للأفراد داخل المجتمع، يضمن لهم الاندماج داخله، بذلك يمثل وسيلة يحس من خلالها الفرد بفعاليته والتي تضمن له العيش الكريم. يصبح اذن العمل مصدرا للصحة والارتقاء الشخصي.

تتميز هذه العلاقة بالتفاعل ولكن أيضا بالتطور بمعنى أن العمل الإنساني يؤثر على الصحة في نفس الوقت يتأثر بها. لكن مفهوم الصحة في العمل يتعلق بشكل كبير بالتطور الذي يعرفه العمل الإنساني، الذي كما نعرف يخضع للتغيير والتطور عبر الزمن. من أجل دراسة الصحة في العمل يجب أولا أن نفهم العمل من خلال عدة أبعاد يخضع لها هذا الأخير، هذه الأبعاد هي نفسها التي قد تؤثر وتضر بصحة الانسان في العمل.

اذن نفهم العمل الإنساني من خلال تحديد الأبعاد الخاصة بالعمل من جهة وبالأفراد داخل العمل من جهة أخرى. فيما يخص العمل يجب أن نهتم بتحديد مكانة العمل في المجتمع أي مدى استثمار الأفراد من أجل انجاز أعمالهم؛ كيف يُعدل وقت العمل؛ كيف يغير ويعدل محتوى العمل، حيث فرض تحديث العمل الاعتماد على النشاط الذهني أكثر من البدني (ادخال الأتمتة والتكنولوجيات الجديدة). كما أن فهم العمل يمر حتما بدراسة تعديل التنظيم من خلال تكثيف العمل (Intensification/ densification) وتطوير أشكال جديدة للإنتاج مثل المناولة (sous-traitance) وللتسيير. كل هذه الابعاد يضاف اليها ظروف العمل، التي ورغم التطور الكبير الذي عرفته خاصة في الدول المتقدمة، الا انها تبقى دائما في دائرة انشغال المهتمين بالعمل والانسان، لأنها تتأثر بكل التطورات التي تحدث في العمل وبالتالي تصبح السبب المباشر لعدم الارتياح أو حتى للمس بصحة الأفراد في العمل.

أما الأبعاد الخاصة بالأفراد، يجب الاهتمام بتطورهم في العمل، من حيث طول مدة الدراسة في بعض الميادين (عدم بدء العمل مبكرا بالنسبة للأطباء مثلا)، من حيث العمل عند الشباب

(معارف تطبيقية مقابل معارف نظرية)، من حيث عمل المرأة (الوظيفة المضاعفة، تربية الأولاد.....).

فهم كل هذه الأبعاد والاهتمام بها سوف يساعدنا على تقييم كيف تتأثر صحة الافراد داخل العمل من كل النواحي الفيزيولوجية، العقلية، النفسية والاجتماعية. كانت الصحة ولفترة طويلة تُعرّف بنقيضها، أي بغياب الأمراض، أو على أنها انعدام المرض وعدم تأثر الحياة الاجتماعية للأفراد. الا أن الدراسات والأبحاث جعلت تعريف الصحة أكثر شمولية، حيث تعرفها اليوم منظمة الصحة العالمية على أنها:" *حالة من الرفاه الكامل الفيزيولوجي، العقلي والاجتماعي. لا تقتصر على انعدام المرض أو العجز*".

يمكننا أن نتناول موضوع الصحة من خلال تطور الضرر أو المس بالصحة في العمل (Damage to health)؛ تنوع الاخطار التي تضر بالإنسان في العمل (حوادث العمل، الأمراض المهنية، الامراض المرتبطة بالعبء الجسدي، الأمراض النفسية، الأمراض أو الإصابات سوسيو اكلينيكية) دون أن ننسى تأثر الصحة من خلال وضعيات عدم العمل.

هذه العلاقة القوية بين العمل /الصحة /الفرد تفرض تفاعل وتداخل يحتاج الى اهتمام المختصين بدراستها وإيجاد سبل تطويرها وتحسينها حتى يبقى التفاعل إيجابي يضمن استمرار الانساق السوسيو–اقتصادية. حسب العديد من الباحثين من بينهم (1995) Falzon Dejours et (1998)يمكننا أن نُعرّف الصحة في إطار أو منظور إيجابي وديناميكي، تكون نتيجة لسيرورة بناء يأخذ العمل فيها مكانا مهماً وأساسياً.

في هذه المداخلة نحاول عرض العلاقة بين الصحة والعمل مع التركيز على الصحة النفسية من خلال تناول المخاطر النفسية الاجتماعية، مفهومها، العوامل المسببة لها، التناولات التي تطبق في ميدان البحث لحصرها وتقييمها ثم الوقاية منها، مع التركيز على التناول أرغونومية النشاط الذي يقدم تناول شامل يضمن الاستمرار لكل من الأفراد والمؤسسات بضمان الصحة والفعالية.

1. المخاطر النفسية الاجتماعية: الإشكالية الجديدة للصحة في العمل

تتعدد المخاطر المهنية حسب طبيعة المهام وتصور المجتمعات لمفهوم الخطر، ولهذا كان من الضروري وضع النصوص القانونية التي تسمح بضبط المتغيرات الخاصة بالمخاطر المهنية من أجل تقييمها. يرتبط مفهوم الخطر بخاصية المعدات أو المواد أو طريقة عمل على إحداث أضرار على صحة العامل. هذا الخطر يُفهم في إطار نسق معين أي في وضعية معينة، ولهذا

يفرض تحليل المخاطر على المختصين دراسة الظروف التي يتعرض فيها العمال للأخطار حسب تكرارها ومدة التعرض لها.

منذ سنوات عديدة عرف ميدان الصحة والأمن في العمل نقلة نوعية خاصة في الدول المتقدمة، نتيجة لضغط النقابات والحكومات التي تصبو الى تعزيز الامن الاجتماعي في مجتمعاتهم. تمخض على هذه التحركات توجهات جديدة في المناجمنت أدت الى تغير في النصوص القانونية التي تنظم هذا الميدان. هذا التوجه الخاص بميدان الصحة والأمن في العمل يهدف ليس فقط لحماية الأفراد وانما أيضا لتحسين الوقاية من المخاطر المهنية (Chanlat,1995).

لقد تم الاعتراف والتكفل بإشكالية المخاطر النفسية الاجتماعية في العمل في الولايات الامريكية المتحدة منذ السبعينيات من القرن الماضي، كان ذلك على إثر الدراسات المنجزة حول تطوير الإستراتيجيات الفردية لإدارة الضغط في العمل في المؤسسات الامريكية الكبرى. حيث اصطدم أرباب العمل وشركات التأمين بالتكاليف الطبية الباهظة للعلاج من أثار الضغط في العمل (Murphy &Schoenborn,1987 ;Hurrell&Murphy,1996 cité dans Chouanière,2019) . هذه الوضعية أدت الى تجنيد الوسائل التي تضمن تكيف الانسان للعمل، لكن الحركة العمالية فرضت على أرباب العمل التوصل على اتفاقيات حول الصحة والامن في العمل.

في أوربا كانت البداية مع المخاطر النفسية الاجتماعية مختلفة، حيث حرصت الحكومات المتعاقبة في الدول الأوربية على الاهتمام بالظروف السيئة للعمل أو الوضعيات الضاغطة، لمواجهة المستوى المرتفع للتغيب في العمل وللذهاب المبكر للتقاعد. الإشكالية في أوروبا كانت في الأصل مرتبطة بخفض التكلفة المرتفعة للسياسات الاجتماعية المنتهجة خلال التسعينيات، في سياق دولي يخضع للتنافسية العالية، دون اهمال الرهانات الأخلاقية والاجتماعية لهذه المخاطر (Kompier & Cooper,1999).

كل هذه التحركات أدت الى التوصل لإبرام اتفاقيات تنص على تكييف العمل للإنسان والتزام أصحاب العمل بتقييم المخاطر المهنية بما فيهم المخاطر النفسية الاجتماعية ووضع مخططات للوقاية منها من المصدر (Chouanière,2019) .

منذ عشرين سنة وجهة معظم الدراسات نحو المخاطر النفسية الاجتماعية ونوعية الحياة في العمل، هذه التدخلات بينت أن انعدام سياسة واضحة للوقاية في ميدان العمل، يمكن أن تتسبب

في أضرار كبيرة بالمؤسسات لأنها تشكل من جهة مس مباشر بصحة العمال والموظفين ومن جهة أخرى تؤثر على التسيير الفعال للهياكل(Montreuil,2020) .

2. مفهوم المخاطر النفسية الاجتماعية

تعتبر التطورات التي عرفها ميدان العمل والذي يعرفها بشكل مستمر (كتسارع الوتيرة، تقليل من عدد العمال.....) سبب أساسي في ظهور خطر لا يزال غير معروف وغير متكفل به جيدا في سياسات المؤسسات خاصة في الدول النامية، هذا الخطر يسمى بـ الخطر النفسي الاجتماعي(RPS) (Risque psychosocial) .ما يميز هذا الخطر بالنسبة للمخاطر الأخرى في ميدان العمل هو: (1) طابعه الشخصي أي أننا أمام أحاسيس وانطباعات خاصة بالفرد يمكن أن تختلف من فرد الى آخر؛ (2) تعدد العوامل المتسببة في حدوثه، (3) مما يجعله ظاهرة صعبة التفسير، التحديد وحتى التنبؤ بها (Eurogip,2010).

يعتبر تناول المخاطر النفسية الاجتماعية في ميدان العمل إشكالية تفرض على المهتمين بها الاهتمام بالتداخل الكبير بين الحياة الخاصة والحياة المهنية، الذي يشكل في الحقيقة صعوبة في تحديد أبعادها وبالتالي إمكانية دراستها والوقاية منها.

تعتبر الدول الأوروبية من أكثر الدول التي تهتم بالمخاطر النفسية الاجتماعية بشكل خاص وتشجع الباحثين على انجاز الدراسات ونشر التقارير والبحوث الخاصة بها، لضبط على الأقل أبعاد الظاهرة. تعتبر الوكالة الأوربية للأمن والصحة في العمل (EU. OSHA) من الهياكل النشطة في هذا الميدان، حيث جاء تقريرها سنة 2003 ليضع مفهوم وطرق الوقاية للمخاطر النفسية الاجتماعية في أوربا (أنظر .(http:/osha.europa.eu/fr/publications/reports/309

بالنسبة للمهتمين بهذا الميدان تكمن أهمية التدخلات في التعرف على القوانين والتشريعات التي تحكم وتنظم المخاطر في العمل. على أن كل دولة تحاول أن تضع القوانين والنصوص التي تضمن لها الحفاظ على العمال وعلى المؤسسات.

ترتبط الأخطار النفسية الاجتماعية بجوانب تصميم وادارة العمل والسياقات الاجتماعية والتنظيمية المسببة لضرر نفسي أو بدني (Cox et Griffiths,2005)، وتؤثر هذه الأخطار المهنية على السلامة الجسدية والصحة النفسية للعاملين، الذين يتعرضون الى الضغط، التحرش المعنوي والعنف وغيرها، والتي يمكن أن تؤدي بدورها إلى أمراض مهنية مثل الاكتئاب، الأمراض النفسية، الجسمية واضطرابات النوم.

بالنسبة لـ Haubold (2008) تعبر الأخطار النفسية الاجتماعية في العمل على مصطلح التوتر البشري الملاحظ في منظمات العمل. كما يعتبر كل من Lefebvre et Poirot (2011) أن الخطر النفس- اجتماعي يفرضه سياق العمل الذي يؤثر مباشرة على الصحة النفسية للعامل، ومع استمرار ودوام التعرض للخطر تظهر مجموعة من الاضطرابات كالقلق، الاكتئاب الضغط النفسي وغيرها. يعتبرها Daniellou et al (2009) سحابة سامة تحوم فوق المؤسسة أو بعض مكوناتها والتي تصل بعضها إلى الموظفين في المقام الأول، حيث تمس أولئك الذين يتصفون بخصائص شخصية هشة أو حساسة.

يعتبر تسيير المخاطر النفسية الاجتماعية رهان كبير للصحة في ميدان العمل (Sardas et al,2011). حيث يبقى النقاش حول ميدان المخاطر النفسية الاجتماعية نقاشا مفتوحا (Lhuilier, 2010 ; Bouffartigue, 2012)، تتجه كل الجهود على تسيير الأحداث الخاصة التي قد تجر الأمراض المهنية مع كل العواقب الواضحة لها كالضغط، الانتحار..... الخ. حيث تظهر هذه الأخيرة من خلال مؤشرات عديدة كمستوى التغيب، الصراعات بين الأفراد..... الخ. لا تعتبر المخاطر النفسية الاجتماعية خاصة بمؤسسة دون أخرى، حيث تظهر حسب طبيعة المنظمات، دون إنذار مما يجعلها صعبة التنبؤ.

3. العوامل المسببة للمخاطر النفسية الاجتماعية

لقد تم تقسيم العوامل المسببة للمخاطر النفسية الاجتماعية الى قسمين: الأولى العوامل المتعلقة بارغامات العمل والثانية المتعلقة بالعوامل التنظيمية والتي أظهرت تأثيرها السلبي على الصحة من بينها دراسات Inserm, 2011 ; Chouanière, Cohidon, Edey Gamassou,Kittel, Lafferrerie, Langevin & al,2011 ;Chouanière,2015 , 2017).

لتعدد العوامل المسببة للمخاطر النفسية الاجتماعية وتطورها مع تطور ميدان العمل، تم تصنيف العوامل المسببة لها في تقرير Gollac et Bodier (2011) الى ست فئات كبرى دون التفريق بين الإرغامات والعوامل التنظيمية مع الاخذ بعين الاعتبار العوامل الموضوعية والادراك الخاص لوضعية العمل. للتذكير هذا التقرير كان يرتكز على الدراسة النظرية والعلمية لإشكالية المخاطر النفسية الاجتماعية، كما يُعتبر مرجعا في الميدان يعتمد عليه في تناول هذه المخاطر. تتمثل هذه العوامل في:

. **كثافة العمل ووقت العمل** (L'intensité et le temps de travail). يتعلق هذا البعد بمفهوم الطلب النفسي لـ Karasek والجهد المبذول من طرف العامل لـ Siegrist بالإضافة الى وجود ارغامات إيقاع العمل ووجود أهداف غامضة غير واقعية. تعدد هذه العناصر يؤثر على قدرة الفرد على التوفيق بينها جميعا. هذه العناصر مرتبطة بكمية وحجم العمل المطلوب انجازه، درجة تعقده، الضغط الزمني، بالإضافة الى التوفيق بين الحياة المهنية والحياة الشخصية. في بعض وضعيات العمل، يمكن ان تشكل هذه العناصر حالة من العبء، خاصة مع صعوبة الوصول الى الأهداف المحددة بالاعتماد على الوسائل المتوفرة. مثلا:

– في ميدان الخدمات، التعامل مع الزبائن بشكل مستمر وفي ظروف ضغط زمني عالي أو خلال الحالات المستعجلة

– في ميدان الطبي، تفرض وضعيات العمل تواصل وقت العمل، العمل في نهاية الأسبوع والعمل الليلي. تعتبر كلها عوامل مهمة لظهور الأخطار النفسية الاجتماعية.

. **المتطلبات الانفعالية** (Les exigences émotionnelles). يتعلق هذا البعد بصعوبة تحمل متطلبات العمل عندما يكون الفرد يعيش معاناة أو حالة اجتماعية صعبة. يتطلب هذا البعد قدرة كبيرة على التحكم في الانفعالات مهما كانت الظروف، ويظهر بشكل جلي خاصة في قطاع الخدمات أين التعامل مع الزبائن يتطلب البشاشة وبرودة الاعصاب.

بحكم احتكاك الموظف مع الزبائن يظهر لديهم خوف من مواجهة الوضعيات التي تتميز بالعنف. يعتبر ميدان الصحة أيضا من الميادين التي تستلزم متطلبات انفعالية عالية جدا، حيث يواجه الطاقم الطبي والشبه طبي الألم، المعاناة وحتى الموت عند التعامل اليومي مع المرضى.

كل هذه الوضعيات تتطلب موارد فردية لمواجهة الوضعيات الحرجة، ووسائل كافية في كثير من الحالات لا تكون متوفرة مما يولد حالات من العنف والعدائية (شفهيا أو/وجسديا).

تؤدي التغيرات الكبرى على المستوى الشخصي، كمرور الافراد بأحداث مهمة وقوية من الناحية الانفعالية (كطلاق، مرض، صعوبات مالية...) الى تأثر الأداء على المدى القصير، لكن إذا استمرت الأوضاع قد تؤدي الى تدهور الوضعية المهنية.

كما ان غياب المرونة في تحقيق الأهداف المهنية المحددة مقابل الصعوبات الشخصية المرتبطة بالتحولات الكبرى قد تصبح عاملا مؤديا لظهور المخاطر النفسية الاجتماعي.

. **نقص وانعدام الاستقلالية في العمل** (L'autonomie au travail). يتعلق هذا البعد بقدرة الفرد على ان يكون فاعلا ومتحكما في عمله. هذه الاستقلالية تمكن للعامل أن يتمتع بهامش من

الحرية (les marges de manœuvre) يسمح له بإعادة تنظيم عمله بنفسه لكن أيضا تعني إمكانية المشاركة في اتخاذ القرارات التي لها علاقة مباشرة بنشاطه وبكيفية تطوير واستعمال كفاءته. يرتبط هذا البعد بالأعمال التي تتميز بتكرار المهام، بالإضافة الى عدم القدرة على اكتساب أو تطويل كفاءات جديدة. هذه الوضعيات تشكل عامل أساسي في ظهور عدم الشعور بالحرية في تنظيم العمل، التصرف في الوضعيات الجديدة.

تعتبر الاستقلالية في العمل من بين أهم العوامل المرتبطة بالعبء الذهني. نقصد بها، قدرة العامل على تسيير عمله بنفسه، لكن هذا البعد يصطدم في كثير من الأحيان بتداخل المراكز من الناحية التنظيمية والعملية بالإضافة الى وجود مجموعة من القواعد يجب احترامها والتي تنظم تنفيذ المهام خاصة في الميادين التي تتصف بالتعقد والخطر كميدان النقل بكل أنواعه، الميدان الجراحي.

. **العلاقات الاجتماعية في العمل**. يرتبط هذا البعد من جهة بنوعية العلاقات مع الزملاء ومع الإدارة ومن جهة أخرى بالاعتراف بالعمل وبقدرات الأفراد. في كثير من الحالات يرتبط ظهور هذا البعد في المؤسسة بدرجة فعالية أو عدم فعالية تسيير الموارد البشرية داخلها.

لقد تم دراسة العلاقات الاجتماعية في العمل من خلال التركيز على الدعم الاجتماعي (modèle de Karasek) والتوازن بين الجهد–المكافئة (modèle de Siegrist) بالإضافة الى مفهوم العدالة الاجتماعية. يبين هذا البعد أيضا أهمية العدالة في وضعيات العمل المتشابهة، أين تتدخل المسائل المرتبطة بصورة وقيمة النشاطات المنجزة اجتماعيا.

. **صراع القيم** (les conflits de valeurs). يرتبط هذا البعد بالصراع الأخلاقي في العمل، وبكيفية النظر الى نوعية العمل وهل هذه النوعية ممكنة أو تُعرقل بعوامل معينة.

يطرح صراع القيم عناصر مهمة يرتبط بمدى التزام الأفراد، الرضا في العمل اللذين يعتبران أساس النوعية في العمل. يظهر الصراع عندما تتوفر عناصر تمنع القيام بالمهام كما يجب مثل: قلة الوسائل، أهداف غير واضحة أو متناقضة، ضغوط زمنية، العنف ..... الخ.، مما يعزز حالات الشعور بالانزعاج، العزلة الاحباط.

. **عدم اليقين من وضعية العمل** (L’insécurité de la situation de travail). يرتبط هذا البعد بعدم شعور الفرد بالأمن من خلال عدم ضمان استمرار العمل على ضوء التغيرات والتطورات الممكنة. يمكن ان تخص المناصب البسيطة، أو تمس حتى المناصب العليا

(الإطارات) في إطار إعادة تنظيم المؤسسة مثلا. يولد عدم اليقين هذا حالة من القلق حول المستقبل المهني.

بالإضافة الى العوامل السابقة وإذا اعتبرنا ان العامل في العمل ليس منفذ للعمل و فقط بل انه جزء فعال في النسق، تتدخل عوامل فردية يمكن ان تكون سببا في ظهور المخاطر النفسية الاجتماعية، أهمها:

. **اشباع حاجيات الفرد في العمل.** رغم اعتبار العمل بالنسبة لبعض الأفراد مصدرا للشقاء والتعب، بالنسبة لأخرين هو مصدرا لتلبية عدة حاجات، من أهمها الانتماء، الاعتراف والإنجاز. بهذا يصبح العمل له وظيفة نفسية مهمة. هذه الاحتياجات قابلة للتغير، للتطور حسب الظروف وحسب التوقعات التي حددها الفرد. اذن اشباع الحاجات يرتبط مباشرة بالدافعية وعليه عدم تحقيقها يؤثر سلبا عليها.

. **تداخل الهوية المهنية، الشخصية والاجتماعية.** أصبح مفهوم استثمار ومشاركة العمال في العمل مفتاح نجاح المؤسسات اليوم. حيث تركز المؤسسة اليوم على مدى تفاني، التزام، مساهمة العمال في الدفع بها الى التفوق من خلال استعمال الكفاءات والمواهب الخاصة.

. **غياب الفاعلين في عملية التعديل والوساطة،** قد يؤدي الشعور بعدم التقدير والاعتراف وحتى الاهتمام من طرف المؤسسة بانشغالات العمال الى ظهور مخاطر نفسية اجتماعية، من أهمها عزلة الافراد، الشعور بعدم أهمية العمل المقدم.

تتمثل عملية التعديل والوساطة في مدى فعالية الأطراف الفاعلين في المؤسسة للتدخل من أجل حل المشاكل، من اهم الفاعلين نذكر مصلحة تسيير الموارد البشرية، طبي العمل، ممثلين العمل. مهما يكن عدد أو نوع العوامل المسببة لظهور المخاطر النفسية الاجتماعية، الا أن الدراسات والتقارير الخاصة بالهيئات المتخصصة بالصحة والعمل تؤكد على ان التأثير يقع على الصحة الجسدية، العقلية والنفسية للعمال والموظفين، بالإضافة الى التأثير على الانتاجية في المؤسسة وارتفاع تكلفة التكفل بالمتعرضين لهذه الاخطار (Chouanière,2019).

4. الوقاية من المخاطر النفسية الاجتماعية: تناولات متعددة لدراسة إشكالية معقدة

بالنسبة للإطار النظري المتعلق بالمخاطر النفسية الاجتماعية يتفق الكثير من الباحثين أن كل المحاولات المقدمة ليومنا هذا ما هي الا عبارة عن طرق أو معالم من أجل فهم أحسن لهذه المخاطر التي تمثل موضوع بحث في طور البناء.

لا يوجد نظرية خاصة بالمخاطر النفسية الاجتماعية مبنية على أساس معارف دقيقة تفسر كيف تحدث هذه المخاطر على مستوى العالمي، بل يوجد مفاهيم، أدوات من أجل الملاحظة ونماذج مختلفة تأتينا من تخصصات متنوعة (CESRPS,2011).

في ميدان المخاطر النفسية الاجتماعية أهم النماذج المطروحة هي نفسها المستعملة لدراسة الضغط في العمل، مع بعض التعديلات في بعض الأحيان (Valléry, Leduc, 2017) ولهذا يتم تناول الاخطار النفسية الاجتماعية من خلال التدخل على ثلاثة مستويات هي نفسها المستعملة في تقييم المخاطر المهنية (الوقاية الأولية، الوقاية الثانوية، الوقاية الثلاثية).

يعتبر تقييم المخاطر المهنية من أهم الركائز التي تضمن حماية الصحة والامن في العمل، لأنها خطوة أساسية في تحديد والتعرف على الاخطار، تقييمها حتى نتمكن من ترتيبها ووضع مخطط للتدخل عليها (Gaillard, 2011).

1.4. التناول التنظيمي. (الوقاية الأولية التي تهدف الى **القضاء أو التقليل** من عوامل الخطر)

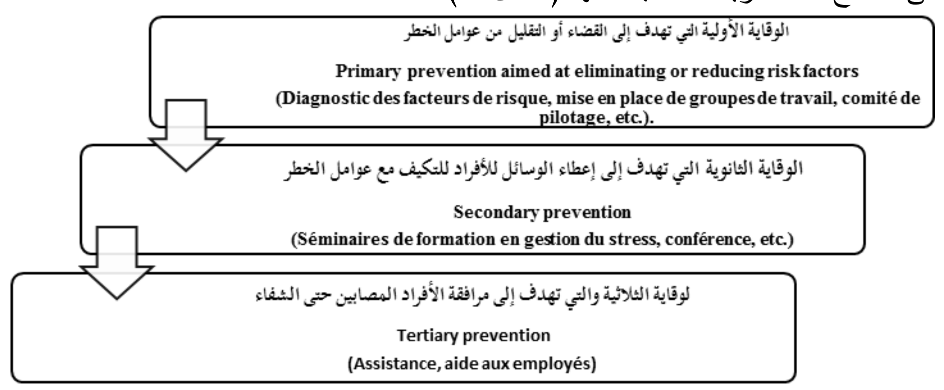
على هذا المستوى يعمل على تجنب ظهور الاضطرابات من المصدر من خلال التدخل على المحيط أو على تنظيم العمل. يشجع كثيرا البدء بدراسة المخاطر بهذا المستوى بسبب النتائج الفعالة والمشجعة التي أظهرتها الدراسات. حيث ان بمجرد تحسين التنظيم، طرق ومحيط العمل يسمح برفع فعالية المؤسسة وفي نفس الوقت درجة الرفاه لدى العمال. يرتكز هذا التناول على مقاربة مفادها أن تقييم المخاطر قبليا يسمح بالتدخل على وضعية العمل (تنظيم العمل، المحيط الفيزيقي.....) وتحديد العوامل المؤدية الى المخاطر.

2.4. التناول الشامل. (الوقاية **الثانوية** التي تهدف الى **إعطاء الوسائل** للأفراد **للتكيف** مع عوامل الخطر).

يرتكز هذا التناول في التدخّل على الواجهة فرد/منظمة. بالانطلاق من فكرة ان مساعدة الفرد على التأقلم مع العمل وخصائصه حتى يتجنب الاضطرابات النفسية الاجتماعية أو ظهور عوامل تساعد على بروزها.

تتعلق التدخلات في هذا التناول على تحسين العلاقة بين العمال، الاتصالات وعلاقات العمل باعتبار أن نتائج التقارير والدراسات بينت ظهور العزلة في العمل، العلاقات السيئة بين الزملاء أو حتى نقص الدعم في العمل، كلها عوامل تؤدي الى ظهور المخاطر النفسية الاجتماعية. من أهم الأمثلة في هذا المستوى من الوقاية اقتراح حلقات الصحة (Helth Circles) من أجل اشراك العمال في الوقاية وخلق جو من التوافق داخل المؤسسة.

3.4. التناول الفردي. (الوقاية **الثلاثية** والتي تهدف الى **مرافقة الأفراد** المصابين حتى الشفاء). يستعمل عندما يظهر المشكل من أجل الحد من الاعراض ونتائجها على الصحة. لا تستعمل وحدها لأنها لا تعمل على القضاء او عدم السماح بظهور الاخطار النفسية الاجتماعية بل تعمل على العلاج الاضطرابات الناتجة عنها (الشكل01).



شكل (01). يبين المستويات الثلاث للوقاية من المخاطر

المتفق عليه اليوم هو ان الاعتماد فقط على التناولات السببية لا يكفي بسبب تعدد وتداخل العوامل المتسببة في المخاطر النفسية الاجتماعية، وعليه من الضروري التركيز على تناول شامل للتعامل مع تعقد وضعيات العمل. لهذا يستحسن تناول المخاطر النفسية الاجتماعية من خلال وضع منهجية مهيكلة تسمح بتحديد والتعرف على المخاطر، إمكانية قياسها وتصنيفها حسب الأولوية التي تظهرها المعطيات الميدانية حتى نتمكن من معالجة هذه المخاطر.

كما أن التدخل على المستويات الثلاثة للوقاية من المخاطر يفرض تدخل تخصصات عديدة لها علاقة بالصحة / الأمن /العمل، هذه التخصصات تتدخل بمعارف مختلفة لكنها متكاملة (طب العمل، الوقاية والنظافة، علم النفس العيادين علم النفس العمل والأرغونوميا...).

5. نماذج وطرق قياس المخاطر النفسية الاجتماعية

بسبب تعدد العوامل المسببة للمخاطر النفسية الاجتماعية وتطور التناولات المستعملة في الدراسة والتشخيص ظهرت عدة أدوات تساعد على تحليل ودراسة المخاطر منها ما يعتمد على التحليل الكمي من خلال الاستبيانات (نموذج Karasek, Siegrit, COPSOQ)منها ما يعتمد على التحليل النوعي بالاعتماد على المقابلات وتحليل وضعيات العمل (نموذج التحليل النشاط الفعلي، نموذج Anact). نحاول في هذا العنصر ذكر أهم النماذج المستعملة لتحليل ودراسة المخاطر النفسية الاجتماعية.

1.5. نموذج Karasek (1990) طلب – مراقبة(JCQ) Job Content Questionnaire

يفسر هذا النموذج الضغط في العمل من خلال تداخل بعض العوامل كمتطلبات العمل وطلب النفسي، مساحات التحرك في العمل ونوعية الدعم. يعتمد هذا النموذج على استبيان يتمحور حول إشكالية الضغط، يعتبر الاقدم والأكثر استعمالات في الدراسات النفسية:

. المتطلبات العالية في العمل او الطلب النفسي (كمية العمل، تقسيم العمل وكثافة العمل)؛

. نقص المراقبة الذاتية للعمل (هامش التحرك، المشاركة في القرارات الخاصة بتنظيم عمله، استعمال كفاءاته)؛

. نقص الدعم الاجتماعي (المساعدة، الاعتراف بالعمل المنجز من طرف الزملاء والإدارة).

2.5. نموذج عدم التوازن بين الجهد والمكافئة في العمل (Siegrist,1996)–«effort reward imbalance»،

يرتكز هذا النموذج على فكرة ان الجهد المبذول في العمل اعلى من مستوى التقدير الذي يتلقاه العامل يؤدي هذا الى ظهور الضغط، الذي يضر بصحة العامل. حسب Siegrit تتضمن المكافئة في العمل ثلاث مكونات: الأجر، الاحترام والترقية التي تضمن الأمن الوظيفي (الضمان).

يقسم الجهد الى نوعين: الجهد الداخلي والمتمثل في الدافعية أو التوقعات الخاصة بالعامل والجهد الخارجي والمرتبط بالطبيعة المهمة ومحيط العمل. يحاول الاستبيان قياس الجهد من جهة والتوازن من جهة أخرى، يعتبر استبيان Siegrit أيضا من بين الأدوات المستعملة كثيرا في دراسة المخاطر النفسية الاجتماعية.

3.5. استبيان كوبنهاغن (COPSOQ) Copenhagen Psychosocial Questionnaire

تم تطوير الاستبيان من طرف Kristensen et al بين (1997 و2005) في الدنمارك، يحتوي في نسخته المطولة على عدة أبعاد تتعلق:

.بمتطلبات العمل (الكمية، المتطلبات الذهنية النفسية، وتيرة العمل ومتطلبات إخفاء المشاعر).

.بتنظيم العمل ومحتوى الوظيفة (تأثير القرار، استعمال المؤهلات.....)؛

.بالعلاقات الشخصية والقيادة.

.القيم في العمل؛

.بالسلوكيات الضارة (التحرش الجنسي، التهديد بالعنف، العنف الجسدي.....)

.بالصحة والراحة (الصحة العامة، الاحتراق النفسي.....).

4.5. التناول الاكلينيكي لتحليل النشاط (L’approche de la clinique de l’activité **لـ Y. Clot.**

يعتبر هذا التناول أكثر شمولية حول إشكالية الصحة في العمل، يرتكز على إعطاء للعمل المنجز أهمية كبيرة فيما يتعلق بنوعية العمل. يرى Clot (2006) بان العمل يجب ان يصبح فرصة للتعلم أشياء جديدة تتوافق مع تطلعات الفرد. كما يبين أصحاب هذا النموذج أو التناول ان عرقلة العمل النوعي «qualité empêchée» يصبح سببا في ظهور الأخطار النفسية الاجتماعية. يعتمد هذا النموذج على التقنيات المستعملة في تحليل العمل خاصة الملاحظة والمقابلة.

5.5. نموذج Anact (C**2R** (Contraintes – Ressources – Régulations

مقابل الأدوات والطرق الكمية طورت الوكالة الوطنية لتحسين ظروف العمل في فرنسا أدوات وطرق لتحليل المخاطر النفسية الاجتماعية في العمل من خلال دراسة انساق العمل وبالاعتماد على كل المخاطر التي تم تحديدها في الدراسات والنماذج. يعتمد هذا النموذج على دراسة الإرغامات – الموارد – التعديل. ويتبنى في ذلك نظرة ديناميكي لبناء الصحة في العمل من خلال تسليط الضوء حول الموارد الكامنة والمهمة عند الافراد في العمل حيث يركز على العلاقة بين صحة العمال وفعالية المؤسسة. تعتمد هذه الطريقة على دراسة وضعيات العمل الحقيقية من خلال تحليل "الوضعية – مشكلة" «situations–problème".باستعمال تقنيات تحليل النشاط كالملاحظة والمقابلة. (https://www.santetravail-fp.fr/videos/lapproche-anact-des-rps-et-le-modele-c2r).

6. من الدراسة المسحية إلى الدراسة المعمقة أو الخاصة من أجل بناء الصحة في العمل

يعتبر المهتمون بميدان الصحة في العمل أن تعدد النماذج المستعملة في الدراسة بكثرة لا تتناول كل المتغيرات المرتبطة بالمخاطر النفسية الاجتماعية بنفس الدرجة، كما أنها تصطدم بصعوبة منهجية حقيقية ترتبط مباشرة بالتغيرية المتعلقة بالعمل وبالعمال أيضا. وبالتالي هذه النماذج تركز في دراسة الاخطار أكثر على تقييم وحساب حركات العمل وتكرارها مثلا في وضعيات العمل وأقل على الابعاد التنظيمية، النفسية والاجتماعية المرتبطة بسياق انجاز المهام. بهذا المنظور هي تقدم نظرة ستاتيكية للمشكل ولا تأخذ بالحسبان تعقد وديناميكية وضعيات العمل والسياق الاجتماعي، التكنولوجي والاقتصادي للمؤسسة (Roquelaure et al, 2012) ولكن

أيضا لا تهتم بالدور النشيط الذي يلعبه العمال لمواجهة الارغامات التي تواجههم في وضعية العمل (Daniellou, 2008).

ما يمكننا استخلاصه من هذه المعطيات حول النماذج الوبائية (Epidémiologique) والتي تعتمد على القياس أن دخول النموذج الأرغونومي والذي يركز على النشاط الفعلي، أضاف مفاهيم أساسية لمواجهة النقص الموجود. هذه المفاهيم هي المرتبطة التنوعية والتغيرية في وضعيات العمل، التعديل الفردي والجماعي للنشاط بالإضافة الى الهامش المتاح للتحرك أو للفعل (la marge de manœuvre).

اذن من الناحية العملية تحاول التناولات النوعية ومن أهمها أرغونوميا النشاط، تحليل العمل الفعلي للعمال حيث تبحث من خلاله الى فهم الفرق بين العمل الرسمي (التعليمات، معايير النوعية، بطاقة المراكز، التخطيط.....) والنشاط الحقيقي الذي ينجز في إطار تنظيمي وقانوني معين. يقدم هذا التناول إمكانية حصر المصادر والعوامل المسببة للمخاطر، وبالتالي تساعد على تحديد الميكانيزمات المؤثرة على الصحة في العمل؛ اكتشاف المؤشرات الأولية لاستعمال الجسم بشكل غير صحيح أو الكفاءات وشخصية المنفذين؛ تسمح ببناء مخططات تحسين النسق في إطار جماعي، مع كل الفاعلين في وضعية العمل.

يعتبر النشاط محورا مهما يجمع بين المخاطر المرتبطة بوضعية العمل، استعمال جسم الانسان من خلال الاحتكاك بمتطلبات المهمة (الفيزيولوجية والمعرفية)، العلاقات بين الأفراد، تنظيم العمل الذي يحدد أهداف، يوفر وسائل ويقسم المهام بين الافراد وبالتالي يساعد على فهم نتيجة تفاعل كل هذه العناصر التي تعتبر مصدرا للمخاطر في العمل (Gaillard, 2015). يهدف استعمال تناولات متعددة وادماجها بشكل تكاملي الى حماية الصحة من جهة والأداء المستمر والشامل للمؤسسة من جهة أخرى.

الخلاصة

حاولنا من خلال هذه الورقة تسليط الضوء على المخاطر النفسية الاجتماعية في ميدان العمل لأنها أصبحت تمثل رهان كبير للمؤسسات والمجتمعات في كل انحاء العالم. يعتبر الكثير من الباحثين أن هذه الأخطار تعرضت لوقت طويل الى التجاهل التام حول أثر ظروف العمل على الصحة العقلية للعمال من طرف أرباب العمل وحتى المجتمع، في المقابل عرفت اليوم انتشارا الواسع على وسائل الاعلام (خاصة بعد نشر حالات الانتحار في ميدان العمل) وأصبحت كل

التغيرات والنزاعات وعدم الارتياح في مكان العمل يربط مباشرة بالمخاطر النفسية الاجتماعية، مما عرضها الى التمييع وعزوف أرباب العمل والمهن عن الاندماج في سياسة فعالة للوقاية (Montreuil,2020).

لكن مهما يكن عندما نتطرق الى النماذج التي تهتم بالوقاية والامن في ميدان العمل، نجد أنه رغم تعددها الا انها أثبتت حدودها في ضمان وقاية مستمرة وفعالة من كل المخاطر التي تتربص بالعمال، هذه الحدود ترتبط بأسباب عديدة لن نتطرق اليها بالتفصيل في هذا الصدد، لكننا نذكر تلك المرتبطة بموضوعنا.

أهم هذه الأسباب أنها تتعامل فقط مع المخاطر الظاهرة والتي يمكن أن تلحق ضررا بجسم الانسان مثلا دوران محرك آلة، السقوط وضعية الجسم غير الصحيحة...الخ.، في حين كل المخاطر الأخرى والغير مرئية مباشرة لا تؤخذ بمحمل الجد. هذا التصور للإنسان والخطر يؤدي الى اعتبار فقط الضرر الفيزيولوجي أو الجسدي وكل الابعاد المعرفية والعقلية (الضغط في التعامل مع معالجة المعلومات، الارغامات الزمنية) التي تستعمل في انجاز النشاط الإنساني لا تأخذ حضها في الدراسة. السبب الثاني متعلق بالاعتماد على التسطير وتعليمات الامن، هذه القواعد تمثل قلب عمليات الوقاية بالاعتقاد ان التطبيق الحرفي والكامل لها يؤدي بالضرورة الى الوقاية والامن، وهذا فعلا قد يحصل في الحالات العادية للنسق، لكن في الحالات الغير متوقعة أو ما يسمى بالوضعيات الغير مرغوب فيها، تصبح هذه القواعد غير قابلة للتطبيق خاصة في الانساق التي تتصف بدرجة عالية من التغيّريّة (Leplat,1998).

اذن تعرض الأفراد الى المخاطر له عدة أسباب تدخل فيها الخصائص الفردية، النسق التقني والتنظيم انطلاقا من هذه العلاقة السببية للتعرض للخطر يعتقد الباحثين خاصة في الارغونوميا (Garrigou et al,2004) أن التركيز في الوقاية على سبب واحد دون الأسباب الأخرى، قد يقلص فرص التدخل والتغيير وبالتالي نجاح الوقاية. لهذا يعتبر تحليل النشاط الحقيقي خطوة مركزية في دراسة المخاطر النفسية الاجتماعية للوقاية منها وبناء الصحة في العمل من خلال دراستها في إطار نسق محدد وفي وضعية خاصة.

من أجل تطوير الوقاية من المخاطر النفسية الاجتماعية يجب تطوير الإطار القانوني الذي ينظم ويعترف بهذه المخاطر؛ بالإضافة الى تطوير البحث والتدخل في وضعيات العمل من خلال تدخل كل التخصصات التي تهتم بتحسين ظروف العمل (علم النفس العمل، الارغونوميا،

سوسيولوجيا العمل، علوم التسيير ...الخ (Chouanière,2019). لأن بناء الصحة في العمل يتم من خلال تدخل جماعي لكل الفاعلين في ميدان الصحة، العمل والوقاية، من خلال استعمال معارف متنوعة يفرضه تعقد المخاطر التي يتعرض لها الافراد، مما يستلزم تعدد المتدخلين والتناولات. بالنسبة لـ Daniellou (2012) يتوقف بناء الصحة النفسية في العمل على مجموعة من الشروط أهمها القدرة على بناء قواعد المهنة مع الزملاء، من خلال مناقشة الوضعيات التي تمثل إشكالا، خاصة تلك التي تتعارض مع التسطير؛ بالإضافة الى القدرة على انجاز العمل في الحالات العادية ولكن أيضا في الوضعيات والحالات الخاصة؛ القدرة على المشاركة في النقاش الجماعي مع الإدارة حول ما هو متوقع وما يمكن انجازه في الواقع؛ تطوير الأفراد لقدراتهم على مواجهة الوضعيات الخاصة؛ القدرة على التأثير في المحيط المادي والتنظيمي بشكل يومي وخلال عمليات التغيير. لتحقيق كل هذه الشروط يضيف كل من Delgoulet et Vidal-Gomel (2013) تطوير الكفاءات شرط أساسي في بناء الصحة والأداء في المنظمات.

قائمة المراجع

1. Bouffartigue, P. (2012). Temps de travail et temps de vie. Les nouveaux visages de la disponibilité temporelle, coll. « Le travail humain », PUF, Paris.
2. CESRPS, Cesrps (Collège d’expertise sur le suivi statistique des risques psychosociaux au travail)..(2011) Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. Rapport au Ministre du Travail, de l’Emploi et de la Santé, avril 2011. http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_SRPST_definitif_rectifie_11_05_10.pd.
3. Chanlat, J-F. (1995). « Pour une anthropologie des organisations ». Post-print hal-00155478, HAL.
4. Chouanière, D., Cohidon, C., Edey Gamassou, C., Kittel, F., Lafferrerie, A.,Langevin, V., Moisan, M. P., Niedhammer, I. & Weilbel, L. (2011). Expositions psychosociales et santé : état des connaissances épidémiologiques. Documents pour le médecin du travail, 127, 509-17.
5. Chouanière, D. (2019). Interventions de prévention dans le domaine des RPS : diversité des finalités et pluralité des démarches. In D. Chouanière (Eds.) Précis d’évaluation des interventions en santé au travail. Pour une approche interdisciplinaire appliquée aux RPS et TMS. (pp. 47-83), Editions Octarès, Toulouse.

6. Chouanière, D. (2015). Risques psychosociaux et souffrance au travail. EMC_ Pathologie professionnelles et de l'environnement, 10(2),1-12). (Article 16-793-F-10).
7. Chouanière, D. (2017). Définition et aspects épidémiologiques des risques psychosociaux. Archives des maladies professionnelles et de l'environnement, 78(1),4-15. Disponible en ligne : http:/www.em-consulte.com/article/1104301/definitions-et-aspets-podemiologiques-des-risques.
8. Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité, dans nouvelle revue de psychosociologie, n°01/1. (p(2012)p.165-177). Edition : érès.
9. Cox, T et Griffiths, A. (2005). La nature et la mesure du stress lié au travail : théorie et pratique. Dans : Wilson, J.R et Corlett, N. (éd.) Evaluation du travail humain, 3e édition. Abingdon, Royaume-Uni.
10. Daniellou., F. (1999). « Nouvelles formes d'organisation et santé mentale : le point de vue d'un ergonome », Archives des maladies professionnelles et de médecin du travail,60, 6, p.529_533.
11. Daniellou, F., Simard, M. et Boissières, I. (2009). Facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle. Un état de l'art. Les Cahiers de la Sécurité Industrielle. FonCSI.
12. Daniellou, F. (2008). La Prevention durable des TMS-MS, Quels freins ? Quels leviers d'action ? Recherche-action 2004-2007, Rapport de recherche pour Direction générale du travail. www.anact.fr.
13. Daniellou., F. (2012) Les facteurs humains et organisationnels de la sécurité industrielle : des questions pour progresser. Les cahiers de la sécurité industrielle, n°3, pp.124, ffhal-00776054ff.
14. Dejours, C. (1995). « Comment formuler une problématique de la santé en ergonomie et en médecine du travail ? », Le Travail humain, 58 (1),1-16.
15. Delgoulet, C., et Vidal-Gomel, C. (2013). Le développement des compétences : une condition pour la construction de la santé et de la performance au travail. In P. Falzon (Ed.), Ergonomie Constructive. (pp. 1932). PUF.
16. Eurogip. (2010). Risques psychosociaux au travail : une problématique européenne. Note thématique 47. Paris : Eurogip.
17. Falzon, P. (1998). « Des objectifs de l'ergonomie », In f. Daniellou (éd.), L'ergonomie en quête de ses principes. Toulouse, Octarès.

18. Garrigou, A., Peeters, S., Jackson, M., Sagory, P & Carballeda, G. (2004). Apports de l'ergonomie à la prévention des risques professionnels. In P. Falzon (éd.), Ergonomie. (pp.497-514) Puf.
19. Gaillard, I. (2011). L'évaluation des risques professionnels (ERP) vue par l'ergonome : le bon moment pour prendre en compte le travail réel. In P, Jansou et M, Drulhe (éd.), Santé au travail : pour une nouvelle dynamique. Constats et ouvertures. (pp.75-86). Octares, Toulouse.
20. Gollac, M. & Bodier, M. (2011). Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser, Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail.
21. Haubold, B. (2008). Les risques psychosociaux. Analyser et prévenir les risques humains. Collection Ressources Humaines, 2eme édition.
22. Lhuilier, D.(2010a). Développement de la clinque du travail. In Y. Clot et D. Lhuilier (sous la direction de), Agir en clinique du travail, (pp.205-225). Editions érès, Toulouse.
23. Lhuilier, D. (2010b). L'invisibilité du travail réel et l'opacité des liens santé-travail. Sciences sociales et santé. 28, 2 (31-63).
24. Inserm, (2011). Stress au travail et santé. Situation chez les indépendants. Paris : Editions Inserm, Collection « Expertise collective ».
25. Kompier, M. & Cooper, C. (1999). Preventing stress improving productivity. European case studies in the workplace. London : Routledge.
26. Lefebvre, B., Poirot, M. (2011). Stress et risques psychosociaux au travail, Paris, Elsevier Masson.
27. Leplat, J. (1998). « Eléments pour l'étude des documents prescripteurs ». Journals.openedition.org/activites/1293 ; Doi : http://doi.org/10.4000/activites.1293.
28. Montreuil, E. (2020). Prévenir les risques psychosociaux et améliorer la qualité de vie au travail. Disponible sur : http://www.cain-info.sndl1.am.dz/feuilleter.php?ID Article=DUNOD MONTR 2020.
29. Roquelaure, Y., Leclerc, A., Coutarel, F., Brunet, R., Caroly, S et Daniellou, F. (2012). Comprendre et intervenir : enquêtes épidémiologiques et approches ergonomiques à propos des troubles musculosquelettiques des membres supérieurs. In C. Courtel, M. Gollac (sous la direction de), Risques du travail, la santé négociée. (pp. 173-187). Editions La Découverte, Paris.
30. Sardas, J-C., Dalmasso, C., Lefebvre., P. (2011). Les enjeux psychosociaux de la santé au travail. Des modèles d'analyse à l'action sur l'organisation. Revue française de gestion, 37(214), 69-88.

طرائق التفاعل والتواصل في الحياة اليوميّة بين التنظير المتعدد التخصصات والواقع المعيش: دراسة ميدانيّة لتمثلات طلبة قسم الأنثروبولوجيا بكليّة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سوسة–تونس"

وهيبة سعد اللاوي

كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سوسة– تونس

الثقافة وتحولات المجتمع بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة صفاقس– تونس

ملخص: تحاول ورقتنا البحثية التطرْقِإلى موضوع الحياة اليومية انطلاقا من تخصصات متعددة ومتنوعة، فلسفية، واجتماعية، نفسية وأدبية عالجت جميعها اليومي كمفهوم إشكالي لا متناهي التعريف، كما سنركز اهتمامنا علىالجانب الإجرائي للمسألة من خلال قيامنا بدراسة ميدانية في الفضاء الجامعي الطلابي، وتحديدا فضاء كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سوسة–تونس، لاستقصاء وفهم تمثلات الطلبة للحياة اليومية التلقائية والبسيطة من منطلق خطاباتهم وتفاعلاتهم اليومية مع الآخرين، إضافة إلى تجاربهم المعيشة الحاملة لدلالات ومعاني مشحونةبأبعاد نفسية، اجتماعية، ثقافية، ورمزية وأيضا متَخَيَّلَةِ،مستخدمين في ذلكالتفاعلية الرمزية كتوجّه نظري والمقاربة المنهجية الكيفية،مع الاعتماد على المقابلة المفتوحة كتقنية بحثية.

تتمثل نتائج بحثنا الأولية في تمفصل النظري المتعلق بمسألة اليومي مع الواقع المعيشي المتجسّد في خطابات الطلبة.

الكلمات المفاتيح: الحياة اليومية، التنظير المتعدد التخصصات، الخطاب اليومي، التمثلات، التفاعلات.

Abstract: Methods of interaction and communication in daily life between interdisciplinary theorizing and living reality: a field study of the representations of students of the Department of Anthropology at the Faculty of Arts and Humanities at the University of Sousse-Tunisia

Abstract: Our research paper attempts to address the topic of daily life based on multiple and diverse disciplines—philosophical, social, psychological, and literary, all of which dealt with the daily as a problematic concept with infinite definitions. The paper seeks to investigate and understand the representations of the simple and spontaneous daily life among the students of the University of Sousse-Tunisia, mainly in terms of their daily discourses and interactions with others, in addition to their living experiences that bear connotations and meanings charged with psychological, social, cultural, symbolic and also imagined dimensions. Methodologically, the paper uses the symbolic interactionism as a theoretical approach and the qualitative approach, while relying on the open interview as an additional research tool. The primary results of the study are represented in the theoretical articulation of the daily issue with the living reality embodied in the students' discourses.

Keywords: Everyday life; interdisciplinary theorizing; everyday discourse; representations; interactions.

مقدمة:

كلمة سهلة الاستخدام لكنها صعبة التعريف، تبدو للعِيان بسيطة إلاّ أنها مركّبة من الناحية المفهوميّة. إنّها الحياة اليومية الحاضرة في التفاعلات بين النّاساللفظيةوغير اللفظية (الإيحاءات والتعابير الجسدية) المعبرة عن علاقتهم بذواتهم،وبالآخرين وبالفضاء المتفاعل فيه. لقد أسال مبحث اليوميّ الكثير من الحبروالجدل والنقاش من خلال تعدد التخصصات المشتغلة على الموضوع.

في هذا الإطار،تحاول ورقتنا البحثية التطرْقإلى موضوع الحياة اليومية انطلاقا من تخصصات متعددة فلسفية، اجتماعية، نفسية وأدبية،عالجت جميعها اليومي كمفهوم إشكالي لا متناهي التعريف، وسنعتمد في بحثنا على المقاربة التفهمية كمنطلق نظري لدراسة المسألة.كما سنركز اهتمامنا على الجانب الإجرائي من خلال القيام بدراسة ميدانية في الفضاء الجامعي الطلابي،

وتحديدا كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سوسة–تونس، وذلك لاستقصاء وفهم تمثلات الطلبة للحياة اليومية التلقائية والبسيطة من منطلق خطاباتهم، وتفاعلاتهم اليومية مع الآخرين وتجاربهم المعيشة الحاملة لدلالات ومعانٍ مختلفة مشحونةبالأبعاد النفسية، الاجتماعية، الثقافية، الرمزية وأيضا المُتَخَيَّلَةِ مستخدمين التفاعلية الرمزية توجّها نظريا والمقاربة المنهجية الكيفية باعتماد المقابلة المفتوحة تقنية بحثية.

من هنا يمكننا طرح الإشكالية التالية: إذا كانت مسألة اليومي مسألةً يصعب حصرُها في تخصص علميّ واحدٍ فإنّ ذلك لن يمنعنا من اكتشافالتباساتها على أرض الواقع من منطلق الخطابات اليومية للطلبة العاكسة لتمثلاتهم الاجتماعية لليومي كتجربة معيشة ليهبوه تعريفا خاصًّا وذلك للاستدلال على وجود حيوات يوميّة متعددة وليست حياة يوميّة واحدة في نظرهم(الطلبة).تقودنا هذه الإشكالية إلى بلورة نتائج بحثنا الأولية المتمثّلة في إيجادالتمفصل بين النظري المتعلق بمسألة اليومي والواقع المعيشي المتجسّد في خطابات الطلبة اليوميّة. وبالتالي سنقسّم بحثنا إلى عنصريْن أساسييْن: يتمثل العنصر الأول في قراءة مفهوم اليومي بالعودة إلى الأدبيات المشتغلة عليه فلسفية ونفسية وأدبية وسوسيولوجيّة دون التغافل عن الزاوية الأنثروبولوجيّة التي كان لها النصيب الأوفر في إثارة المسألة،والتي سنؤشّر عليها في العنصر الثاني المتّصل بالدراسة الميدانية لتمثلات طلبة قسم الأنثروبولوجيا بكليّة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سوسة–تونس.

1- اليومي: إشكالية متعدّدة الأجوبة:

عديدة هي الكلمات والمعاني التي تصف موضوع اليومي من قبيل "عاديٌّ، بديهيّ، بسيطٌ، عابِرٌ، شارعيٌّ، تِكراريٌّ، روتينيٌّ ومعيشيٌّ"، وهي كلمات تدل مجتمعة على انفلات دلالة اليومي من كل توصيف وحصر ،فكلّما حاولنا إعطاءه تعريفا مبتدَعاً أو حصره في زاوية معينة، إلاّ ولاحتْ في الأفق أسئلة تبعث على الحيرة من قبيلِ: عن أيّ يوميٍّ سنثير الجدل المعرفي؟ هل نعني باليومي ذلك الذي يبدأ صباحا وينتهي ليلا؟هل هو ذلك السيل الجارف الذي يتدفّق باستمرار دون محدَّدٍ زمنيّ حاملا معه إرهاصات أنشطة وسلوك وممارسات اجتماعية تفاعلية؟ وهل اليوميُّ روايةٌ كتبها أصحابها موظِّفين مخيلاتهم الإبداعية لإنتاج نصٍ لا يستجيب لأيّة قواعد لغويّة أو إعرابية؟ كلّها أسئلة لا نصبو من خلالها إلى إعطاء إجابة محدّدة وجاهزة لمسألة اليومي بقدر ما نسعى إلى تقديم قراءة، ربّما جديدة، لعالم اليومي الذي أسال حُبُورًا فلسفيّة، نفسيّة، اجتماعيّة، أدبيّة وغيرها من التخصصات.

لذلك كان لزاما علينا العودة إلى مختلف التخصّصات التي عالجت مسألة اليومي محاولين التأليف بينها تأليفا يمكننا من سبر خبايا المسألة وكشف درجة تعقيدها إضافة إلى تعدد وتداخل اختصاصاتها.

وقد اعتمدنا في البداية على الأطروحة الفلسفيّةالتي مثلّها الفيلسوف التونسي فتحي التريكيفي كتابه "فلسفة الحياة اليوميّة"، والذي أشار فيه إلى ثلاثِ مقاربات نظريّة لإثارة مفهوم اليوميّ وهي: الأنطولوجيّة والفنومنولوجيّة والاختلافيّة التنوّعيّة، سعى من خلالها إلى "استخراج المعنى المؤسّس لليومي وطبيعة الحركيّة التحوّليّة (...) وشروط إمكان هذا المعنى الذي يبدو وكأنه بديهي في عالم الحياة. فالفلسفة تبحث داخل الحاضر العادي اليومي حضوريّته وداخل الظاهر ظاهريّته. وهكذا لن تتخلّى الفلسفة عن كنهها ومعناها الأصلي المتمثل في التعالي والتّجريد والبحث عن المعنى وعن الكليّات."(التريكي، 2009، 64-65).ففي المقاربةالأنطولوجيّة، عاد التريكيإلى أطروحة الفيلسوف اليوناني ما قبل السقراطيّين Parménide(برميندس) الّذي "اعتبر أنّ الوجود والعقل هما شيء واحد (...) وأنّ الحضور اليوميّ للزمان والمكان لا يمكن أن يكون موضوع فلسفة إلا إذا ظهر للعقل كوحدة صماء للحضور، تضم هذه الوحدة في كنهها ماكان في البداية غائبا ومازال حاضرا."(التريكي، 2009، 65-66).

بيّن التريكي من خلال هذا القول تعاليَ العقل عن البديهيّ والعاديّ باعتبار أنّ العقل في المقاربة الأنطولوجيّة يقوم على التجريد والتعالي عن كل ما هو دنيويٌّ،علاوة على كونه متحرّك ومتنوّعُ الأنشطة والممارسات.

في المقابل، اهتمت المقاربة الفنومنولوجيّة اهتماما مخصوصا باليومي كموضوع بحثيٍّ فلسفيٍّ من خلال "فهم الدواعي العميقة التي تجعل الكائن في العالم يتمظهر من حيث هو وجود في عالم الحياة اليوميّة." (التريكي، 2009، 69)أي في عالم تسوده الديناميكية والحركيّة المستمرّة وتسيل فيه حُبُورُ الأقوال والأفعال المنتِجةِ للمعنى. حيث يتجلّى هذا الأخير في الممارسات والأحداث التي يتشكّل من خلالها عالم اليوميّات والتي بها يكون اليوميّ يوميًّا، . حسب تعبير. فتحي التريكي.

وهذا مؤشر واضح على أن اليوميَّعالم يُنتَجُانطلاقا منالتجارب المعيشة ومن التفاعلاتمع الآخرين ممّا يجعل منه عالمًا متحركا غيرُ ثابتٍ، مثّل هذا الأخير منطلقا للمقاربة الاختلافية التنوّعيّة التّي هدفت إلى إعادة "تنشيط الاختلاف ليكون خلاقا في فهمنا لواقعنا." (التريكي، 2009، 73). اهتمت هذه المقاربة بمقولة اليومي من خلال التركيز على المقاربتيْن الأنطولوجية (الوجود من

خلال العقل) والفينومنولوجية (اليوميّ من خلال التجربة المعيشة ومعناه التّأسيسي) لتقدّم لنا قراءة منفتحة على اليومي عبر مقولتيْ الهُنا والآن بالتركيز على الحاضر الذي نعبّر فيه عن وجودنا في عالم الحياة اليوميّة.

نستنتج مما سبِق تنوّع المقاربات الفلسفيّة المشتغِلة على موضوع اليومي،والتي لم تُقدم مجتمعة تعريفا جامعا وموحدالهذا اليوميّ يُساعدنا على تتبع مدلولاته والمسك بتلابيبه وتفاصيله الزئبقية التي تتغيّر بين الفيْئة والأخرى، ولا تثبت على حال واحدة.

في المقابل، وبالعودة إلى الأطروحة الأدبيّةوتحديدا أطروحة الروائي والناقد الأدبي والفيلسوف الفرنسيموريس بلانشوالذي رَمَزَ إلى غُموض مفهومَ اليوميّ وصعوبة حصره وتفكيك مدلولاتهباعتباره"منفلِتا،وينتمي إلى التّافِهِ، والتّافههو بلا حقيقة، بلا واقع، بلا سر، ولكنه ربّما يكون أيضا موقعا لتشكّل كل دلالةممكنةٍ."(Blanchot, 1969, 305).

لقد أفصح بلانشو، من خلال هذا القول، عن انفلات مفهوم اليوميّ من المحددات الاجتماعية وكذلك العلميّة، إضافة إلى كون اليومي . في نظره . عالَم اللاانتماءأين يكون الفرد فيه نكِرةً لا يحمل هويّةً تثبت انتسابه إلى الحياة اليوميّة، الّتي لا يمكن أن تتمظهر في المكاتب أو الأماكن المغلقة بل في فضاء أرحب وأوسع، فضاء واسع جغرافيا ومناطقيا، يتراءى لنامن خلالهاالمعيشُ والبديهيُّ والبسيطُ في اللقاءات والمحادثات.باختصار، إنه الشّارع الذي صَبَغَ العالَم اليوميَّ،أيْن تنعقِد فيه اللقاءات اليوميّة ويُطلَق العِنان فيه للكلمات والإيحاءات التي يُدوّن بها أصحابها تجاربهم المعيشة، وتمتزج المشاعر فيهابالمِخيالِ المساهِم في تشكّل العلاقة مع هذا اليوميّ المتكرّر.

تقودنا هذه الفكرة إلى أطروحة أدبيّة عربيّة أخرىتمخّضت عن أعمال ندوة علميّة معنونة ب:"الإنسان والمخيال"، عرض الباحثون فيها طروحاتهمعنالمِخيال في علاقته بالثقافة الشعبيّة، مُجمعِين على صعوبة تحديده من الناحية المفهوميّة. وقد حاولوا تقديم تعريف للمِخيال يُراوِح بين اعتباره خزانا " من عناصر متعدّدة (...) يقع خارج العقل أو على تخوم العقل لكن له منطقه الذي يتظمه." (النويري، 2009، 183) وناشئا عن تأويل الإنسان للعالم (النويري، 2009، 183).

يتنزل اليومي من خلال هذه الأطروحة ضمن خانة الثقافة الشعبية التي تتعدد فيها الرموز والدلالات المكوّنة لهذا العالم "البديهيّ"، وهي رموز انبجست من ارتباط المِخيال باللغة وبالثقافة، اختلقها (أي الرموز) الإنسان ليُصور حاضِره المعيش بجميع تناقضاته قوليًّا وغيرُ قوْليٍّ. لذلك

يجب ألا نتغافل عن الجانب الخَطابيّ المؤثّث للحياة اليوميّة والتي تُنسَج فيه خيوط التّواصل الاجتماعي داخل فضاءٍ شارعيٍ لا تحدّه جُدرانُ الهندسةِ المِعماريّةِ بل جُدران هندسةٍ اجتماعيّةٍ ساهمت في انتظام ذلك الفضاء ووهبته خصوصيّة تفاعلية، تعزّزت هذه الأخيرة بالأبعاد النفسيّةِ الّتي أَبَان فيها أصحابها عن مشاعرهم الدّالّةِ على علاقاتهم بذواتهم وبالآخرين ضمن إطاريْن زمانيّ ومكانيّ مضبوطيْن اجتماعيًّا.

أيضا تُعدالأطروحةِالنّفسيّةِالفرويْديّةِواحدة من أهم الأطروحات المهتمة بالحياة اليوميّة من منظور نفسيٍ تحليليٍّ، ففيكتاب: "علم النفس المرضي للحياة اليوميّة La Psychopathologie de la) (vie quotidienne بيّن فرويد بعض الزلاّتالمرتَكبة في المحادثات اليوميّة وفي الكتابة من خلال استعمال مفردات لا تعبّر عن المقصد المراد تبيانه،مركزاعلى الجانب اللاواعي في الممارسات اليوميّة للأشخاص العاديّينوما يمكن أن يصيب أقوالهم من اضطراب يتعلق بالتخاطب والكلام "الذي قد يتجلى من خلال الزلّة ، في المقام الأول ، بسبب الفعل ، المتوقع أو بأثر رجعي ، لجزء آخر من الكلام أو بواسطة فكرة أخرى واردة في الجملة أو في الكل من المقترحات التي نريد ذكرها: إلى هذه الفئة تنتمي جميع الأمثلة المذكورة أعلاه والمستعارة من ميرينجر وماير ؛ لكن في المقام الثاني ، يمكن أن يكون الاضطراب بطريقة مماثلة لتلك التي حدث فيها النسيان ، (...)؛ أو بعبارة أخرى قد تكون مشكلة بسبب تأثيرات خارجية للكلمة ، للجملة ، إلى كل الكلام ، يمكن أن يكون سببها العناصر التي ليس لدينا نية لذكرها والتي يتجلى الفعل للوعي بالاضطراب نفسه. هذا وهو أمر مشترك لكلا الفئتين هو التزامن في إثارة عنصرين. لكنهم يختلفون عن بعضهم البعض، اعتمادًا على ما إذا كان العنصر المزعج في الداخل أو الخارج من الكلمة أو الجملة أو الكلام الذي يتم نطقه."(Freud, 1901,59-60).

إنّ مثل هذه الأخطاء والزلاّت التي تحدث في السيرورة اليوميّة تدلّ على كمية الكبت الذي عاشه المتفاعِل في حياته وبيئته الاجتماعية والمهنيّة التي تتجلىفي طريقة كلامه وتواصله مع الآخر في حالات الغضب أو الحزن أو الإحباط، وتجدر الإشارة إلى أنّ أطروحة فرويد أوْلت اهتماما كبيرا بعالم اللاوعي المتحكّم أحيانا في تصرّفات الأفراد اليوميّة حيث قدّمت صورة عن عالم الروتين في جانبيْه القصدي المرئيّ والخفيّ المشحون بنزاعات نفسيّة يعيشها الأفراد مع أنفسهم وتنعكس على علاقتهم بالمحيط الخارجي، ويعود ذلك إلى تعدّد التجارب التي عاشوها ليكوّنوا مساراتهم الذاتيّة الشخصيّة.

وهنا ننبه إلى أنّ الأطروحة النفسيّةلا تكفِبمفردها للإلمام بتفاصيل الحياة اليوميّة بل وجب تدعيمها بالأطروحة الاجتماعيّةأيضا، حيث قدم عالم الاجتماع الفرنسيميشال مافيزولّيتعريفا سوسيولوجيا بالغ الأهمية لمسألة اليومي، حين اعتبر أنّ الحياة اليوميّة لا يمكن اختزالها في البعد المادّي لأنّها تقترب نوعا ما من الحدس، نظرا لتعدّدية أبعادها المشحونة بالمعاني، مُفصحا عن ذلك بقوله: " أنّ الحياة الاجتماعيّة متفجّرة ومتعدّدة حتما(...)."(Maffesoli, 1979, 13).

كما أنها حياة غير قابلة للأكممة والقياس لأنّ ذلك من شأنه أن يقدّم نظرة اختزاليّة للعالم الاجتماعي وللواقع المعيش. بمعنى آخر، لا يمكن فهم المعيش باعتماد المنطق الحسابي لأنّه عالم زئبقي لا يمكن الإحاطة به إحاطة تامّة نظرا لاحتوائه علىأبعاد تكراريّة وتناقضات رمزيّة تنفلت من كل ما هو موضوعي قياسي (Maffesoli, 1979, 14) لأنّها تنبع من خطاب يومي تتداخل فيه الأبعاد التمثيليّة الذاتيّة مع الواقع الاجتماعي،تدعّمت هذه الأبعادبالمِخيال الذي أثارته الأطروحة الأدبية المذكورة سابقا، تماهيا معالطرْحالأنثروبولوجي للفرنسي

جيلبارتدوراند الذي يعرّف المخيّلة بكونها جملة العلامات والصور والرموز والاستعارات والنماذج القديمة(Durand, 1992, 60).

عبرت هذه المخيّلةعن تمثلات ثقافيّة لحياة يوميّة متعدّدة الأبعاد، تشكلت من خلال تحويل عالم اليوميّات من عالم الالتزامات والضغوطات اليوميّة إلى عالم مخيالي لا يخضع لمؤثرات صوتيّة أو صوريّة مسبقة، عالم اختلط فيه الواقعي بالخياليفشكّلا عالما يوميّا ديناميكيا كُسِر فيه الروتين وأُنتِجت فيه نصوصٌ تجاوزت كل التراكيب اللغويّة، عبّر فيها أصحابها عن ذواتهم في علاقاتهم بالحاضِر أي الآن وهنا، وهي نصوص أضفت على الحياة اليوميّة بعدا مسرحيّا.

وقد تعمّق في هذا الطرح عالم الاجتماع الكندي إرفينغغوفمانخاصة في أثره: La mise en scène de la vie quotidienne : tome 1 : la présentation de soi. والذي رأى من خلاله أن متاهات عالم اليوميّات تؤسس علاقات تفاعليّة يسعى فيها كلّ طرف إلى التّعبير عن مقاصده في حضور الآخرين وتقديم انطباع خاصّ عنه حتى يظهر بصورة مقبولة أمام المتفاعلين(Goffman, 1973, 12)، وهذا يعني أنّ تقديم الفاعل لنفسه في وجود

الآخرين مرتبط بمدى قدرته على لعب الدور بذكاءعبر إظهار ما يودّ إظهاره وإخفاء ما يودّ إخفاءه ليحافظ على وجوده داخل المجموعة.

وممّا لاشكّ فيه أنّ اليوميَّ التفاعليَّ، من منظور إرفينغغوفمان، ينبني على وضعيات تتغيّر بتغيّر الأطراف المتفاعلة وبنوعية الموضوع المُثار، وتتغيّر معها الأساليب الدفاعية والوقائية التي يعتمدها كل متفاعلٍ للحصول على قدر أكبر من المجال المحادثاتي بعد أن ينجح في المحاجَّةِ، شريطة ألا يخرج ذلك عن نطاق الضوابط الاجتماعيّة المحدِّدة للتواصل (جملة القيم المستنبَطة من سيرورة التنشئة الاجتماعية الأسريّة) والتي يستحضرها كل طرف حتى تسير المحادثة على أكمل وجه. كما مثَّل اليوميُّ، عند غوفمان، مسرحا محادثاتيًّا(théâtre conversationnel) مفتوحًا تُرتدى فيه أقنعة تلائم طبيعة الوضعية التواصلية، تؤشّر هذه الأقنعة على هويّة ذاتيّة تُتَشكَّل أمام الآخر لحظة التواصل لتتحوّل فيما بعد إلى هويّة غيريّةٍ تحمل انطباع الطرف المقابل.

ونسوق هنا ملاحظة مهمة مفادها وجود علماء اجتماع آخرين كُثْرٌاشتغلوا على مسألة اليومي إلى جانب غوفمان،نذكر منهم عالم الاجتماع الأمريكي المؤسس للإثنوميتودولوجيا–كتوجّهٍ نظريٍّ – هارولد غارفينكل من خلال أثره: « Studies in ETHNOMETHODOLOGY » الصادر سنة 1967 حيث تجاوز فيه قراءة غوفمان للحياة اليومية في جانبيها النفسي والاجتماعي ليقدّم لنا وِجهة نظر اعتبر فيها اللهجة اليوميّة المنطوقة منطلقا لبناء معرفة علميّةٍ كونها "تقدّم الواقع الاجتماعيّ، تصفه وتشكّله في نفس الوقت" (Coulon, 2014, 3). ففي توطئة كتابه، ينقد غارفينكلالسوسيولوجيا الكلاسيكية لدى عالم الاجتماع الفرنسي إيميل دوركهايم بقوله:"على عكس بعض رواياتدوركهايم التي تخبرنابأن الواقع الموضوعي للحقائق الاجتماعية هو المبدأ الأساسي لعلم الاجتماع، يتم أخذ الدرس بدلاً من ذلك، واستخدامه كسياسة دراسية للبحث، واعتبار الواقع الموضوعي للحقائق الاجتماعية إنجازًا مستمرًا للأنشطة المنسقة من الحياة اليومية لأعضاء يستخدمون الأساليب العادية والبراعة لتحقيق هذا الإنجاز." (Garfinkel, 1967, vii).وهذا يعني أنّ الواقع الاجتماعي ليس معطًى موضوعيًّا مفروضاً على الأفراد بل نِتاجٌ اجتماعيٌّ منجَزٌ من طرف الفاعلين الاجتماعيّين إمّا قوْلاً أو سلوكًا وما يضفونه من معنى على أفعالهم. فالإثنوميتودولوجيا "هي البحث الإمبريقي في الطرائق التي يستعملها الأفراد ليعطوا معنى وفي نفس الوقت لينجزوا أفعالهم اليوميّة: تواصل، أخذ قرارات، تبرير."(Coulon, 2014, 23-24).إضافة إلى كونها تولي الأهمّية للممارسات اليوميّة

البسيطة المعبّرة عن قدرة الأفراد على بناء واقعهم الاجتماعي الناتج عن تجارب معيشة داخل اليوميّ البسيط واللامتناهي المعاني.

لقد تطرّقنا في هذا العنصر من البحث إلى تعدّدية التنظيرات المثيرة لمفهوم اليوميّ والتي ستفيدنا في العنصر الإجرائي الميداني عبر تحليل أجوبة طلبة قسم الأنثروبولوجيا بكلية الآداب والعلوم الإنسانيّة بجامعة سوسة–تونس، حيث نستجلي تمثلاتهم الاجتماعية لليوميّ من منطلق تحليل خطاباتهم الكاشفة عن عالم يوميّات وهبوه تعريفا خاصّا من منطلق تجاربهم وأنشطتهم اليوميّة.

2–تمثلات الطلبة للحياة اليوميّة: دراسة ميدانيّة:

لقد ألقيْنا سؤالا مفتوحا على حواليْ خمسينَ طالبا من الجِنسيْن يدْرسون بالسنة الأولى تخصّص أنثروبولوجيا أثناء الدرس العام مفاده: ماذا تعني لك الحياة اليوميّة؟ ولم نتلقَّ سوى عشَرةِ أجوبةٍ مكتوبةٍ من طالباتٍ إناثٍ تتراوح أعمارهنّ بين عشرين وثلاثٍ وعشرينَ سنة، وقد اعتمدنا المقاربة المنهجيّة الكيفية باستخدام المقابلة المفتوحة كتقنية بحثيّة، أمّا البقيّة فقد اختاروا عدم الإجابة. وهذا الأمر لا يدلّ على غموض السؤال بقدر ما يدلّ على صعوبة الإجابة عن سؤال يتعلّقبيومهم الذييعسُر توثيقه في بضْعِ جملٍ أو كلماتٍ كافيةٍ للتعبير عمّا يعيشون فيه من صراعات يوميّة وضغوطات اجتماعيّة وكيفيّة تجاوزها.

وقد مكنتنا هذه التقنية . رُغم قلة الأجوبة . من الولوج إلى التفاصيل اليوميّة البسيطة والهامشيّة للطالبات اللواتي أفصحْن عن علاقاتهنّ بالحياة اليوميّة بصيغٍ مختلفةٍ ومتنوعة. صحيح أنّهنّ أجْمعْن على الجانب التكراريّ للأنشطة الروتينيّة في بعديْها الزماني والمكاني إلاّ أنهنّ اختلفن في طُرُقِ التعبير عنهاوصوْغها.

يمكن أن نوضّح ذلك بالعودة إلى مختلف التصاريح المكتوبة لاستجلاء تمثلاتهنّ الاجتماعية للحياة اليوميّة كمااصطلح عليْها عالم الاجتماع الفرنسي كلود جافو Claude Javeau بقوله: "آه! الحياة يوميّة..."(Javeau, 2011, 3).

في هذا السياق، يمكننا الحديث عن "مقولة التمثلات الاجتماعيّة التي استُخدمت في علم النفس الاجتماعي للدلالة على وظيفة اجتماعيّة عرفانيّة جماعية، بوصفها "شكلا من المعرفة المُبلوَرة والمشتركة اجتماعيا، ذات طابع تطبيقي"، لأنّها "تهدف إلى الفعل في العالم وفي الآخرين"."[1]. وهذا يعني أنّ التمثلات الاجتماعيّة فعل غير مرئي يتجسد في

[1]- Citation tirée de : D.Jodelet, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in D.Jodelet (sous la dir.), Les Représentations sociales, Paris, P.U.F, 1989, p.36 et 43-45, in Henri Boyer : Introduction à la sociolinguistique, Paris, Dunod, 2001, p.41

كيفيّة تقديم صورة عن الواقع المعيش في قالب كلمات أو مقاطع جمل تأويليّة تعبّر عن تمثل ألسني اجتماعي (Boyer, 2001, 41) للحياة اليوميّة. يتجلى هذا التمثل من خلال العبارات المستعملة مثل: إنها رتيبة، اليوميّ عقدة، الحياة اليوميّة روتين إبداعيّ، وهي عبارات كشفت عن تصور الطالبات لليوميّ الذي تأرجح بين نَظْرتيْن: الأولى تعتبره يوماً روتينيا متكرّرا والثانية التيتراه منبعَ إبداعٍ وعُقدة أمل.

فإذا كانت الحياة اليوميّة، في نظر الفئة الأولى روتينا متكرّرا فإننا نكتشف أنها إطارا لا يتعدّى حدود الإعادة وتكرارا للأنشطة (من الإثنين إلى الجمعة) المسبّبة للقلق والضغط النفسي، تماهيا مع ما صرّحت به إحدى الطالباتبقولها "إن الحياة اليوميّة بالنسبة لي عبارة عن روتين يتكرّر كل يوم دون تحفيز يذُكر سواء إن كان داخليا أو خارجيا.". إضافة إلى ذلك لا يمكن عزْل الروتين اليومي عن عامل الزمن الذي يلعب دورا محدِّدا، وهذا ما ذهب إليه جافوفي تصنيفه للزمنإلى أربعة أصناف ذكرها على النحو التالي: "1.الوقت الكوني (أو "المادي")، ويتجلى في تعاقب الأيام والليالي والمواسم والمد والجزر ، إلخ. ؛ 2. الوقت البيولوجي، في العمل، في نمو الكائنات الحية وتراجعها، ظواهر داخلية مثل النوم، الهضم، الدورة الشهرية عند النساء، والنبض، والوميض، وما إلى ذلك؛ 3. الوقت النفسي، الموافق أكثر أو أقل لـ "المدة" في بيرجسون، الذي يتعلق بالإدراك العقلي لمرور الوقت، مع انطباعات الحركة البطيئة (التوقعات)، والتسارع (المحن)، التراجع (الحلم، النوم أو اليقظة)، إلخ؛ 4. الوقت الاجتماعي، والذي يحدد تأثير الهياكل الاجتماعية على التدفقات المؤقتة، كما نكتشفه في تسلسل وحدات الوقت، من الثانية إلى القرن، توزيع أوقات النشاط (أسبوع) والراحة (الأحد، أيام العطل)، إلخ."(Javeau, 2011,7).

إنّ الصّنفيْن الأخيريْن المذكوريْن يبرُزان في خطابات الطالبات اللّواتي عرفْن اليوميّ بأساليب لغويّةٍ مختلفة تمرّدن بها على قواعد التخاطب الفصيح حين ترجمن اللهجة الدارجة المضمّنة في تصريحاتهنّ المكتوبة إلى اللغة العربيّة علّهنّ يبلّغْن مقاصدهنّ، وتمثّلهنّ للإطار الزمانيّ المطلَق (الصّنفان 3 و4) دون التقيّدبتاريخ مضبوطٍ. وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدلّ على أهمّية الجانب النفسي الاجتماعي للزّمن الّذي مكّن المبحوثات من إعطاء دفقٍ معنويٍّ ليوميٍّ تشكّل من خلال تجاربهن ولقاءاتهن مع الأصدقاء وزملاء الدراسة ليتحوّل فيما بعد إلى معيشٍ منتَجٍ اجتماعيا وألسنيّا، يتجلى ذلك بوضوح من خلال الأماكن التي يتوافدْن عليها وأكثرها مشْربة الكليّة أو كما يسمينها ب"الكافيتيريا" أين يقضِين أوقات فراغهنّ ويتناقشْن مع الأصدقاء في عدّة مواضيع مُتّصلة بفضائهنّ الجامعي أو بحياتهنّ الخاصّة خارج هذا الفضاء.

ظاهريا تبدو المشْربة مكانا فيزيائيا تُحتسَى فيه القهوة إلاّ أنّ في عمقها يتأسس عالم يوميّات هامشيٍّ بعيدا عن الالتزامات التعلّميّة فتغدو فضاء محادثاتياً عفويًّا حرًّا تلتقي فيه الكفاءة الذاتيّة بالمهارة الخِطابيّة، وتتشكّل هذه الأخيرة ضمن سياق اجتماعي شفويٍّ تكسو اللغة بأبعادنفسية واجتماعيّة من جهة وتخضع لضوابط و"مقتضيات التفاعل بين المتكلّم والمستمع." ,Conein) (1983, 131 من جهة أخرى. تمثل المشربة أيضًا –في نظر الطلبة– متنفّسا لا غنى عنه من ضغوط المحاضرات ومواقيتها الزمنيّة في مقامٍ أوّلٍ ومهربا من كل ما له علاقة بالأنا الاجتماعية المؤسساتيّة (الفضاء الجامعي) في مقامٍ ثانٍ. في هذا الفضاء، يتحوّل المتفاعِلون من طلبة داخل الفصل الدراسي إلى فريقٍ فاعِلٍ يُضفى على المشْربةِ معنى خطابيا إيقاعيا. أضحت هذه الأخيرة بمثابة نادٍ موسيقيٍّ –بالطبع– دون آلات استحالت فيه يوميّات الطلبة إلى أوركسترائياتٍ حيث يقدمون فيها معزوفاتهم القوليّة وغير القوليّةبإيقاع محادثاتيٍّ جاذب لانتباه المتفاعلين، تصطبغ نغماتها بجماليتي التخاطب والإلقاء. تفصح هذه الجماليّةعن قدرة الطلبة على إيصال الرسالة المعبّرة عن حياتهم المعيشة بأساليبهم الكلاميّة وغير الكلاميّة لإزاحة الستار عن تكراريّة الأنشطة وفي محاولة لتخطّي الروتين وتحويله من وضعيّةٍ إلى نواةٍ محادثاتيّةٍ مقاوِمةً له.

إضافة إلى ما تمّ ذكره أمكننا إثارة يوميَّيْن إثنيْن: اليوميّ المركزيّ واليوميّ الهامشيّ اللّذيْن اكتشفناهما من خلال الدراسة الميدانيّة. ارتكزالأول على أنشطة يوميّة ظاهريّة متكرّرة في الزمان والمكان مثل الذهاب إلى العمل أو الكليّة لمواكبة المحاضرات، وانتظار الحافلة أو سيارات أجرة (تاكسي فردي أو جماعي)، الاستيقاظ والنوم وغيرها، وهي أنشطة مركزيّة ذات أولويّة ومبنية على الالتزام بما هو مسطّرٌ جماعيا، وأيُّ إخلالٍيؤدي حتما إلى الإقصاء. أمّا الثاني، فقد تجاوز الأول المغمورِ بتنميطات اجتماعية موضوعيّةوحوّل ذلك المركزيَّ إلى مجال خلق وإبداع، وقد اصطبغ بصفة اليوميّ الهامشيّ باعتبار أنّ الفئة الخالقة المبدِعة لعالم يوميّات فريدٍ قليلة، يتجلى ذلك من خلال تصريحيْنلطالبتيْن: حيث صرحت الطّالبة الأولى البالغة من العمر عشرين سنةبأنّ اليوميّ الذي لا يُوجد فيه رتابةٌ لا يمكن أن يكون يوما، وقد برهنت على ذلك بقولها:"أن ذلك الروتين الذي نعيشه هو الذي يجعلني مبدعة أبتكر وأعطي معاني ومفاهيم، كما أنّه يجعلني أفسّر وأحلّل الأشياء وأستنبط شخصيّات متنوعة أوظفها في المسرح،لذلك أرى أن اليومي مهم في الحياة ومنبع لخلق الإبداع عكس الناس الذين يعتبرونه مللا."

نستجلي من هذا التصريح أنّ المبحوثة قد أطلقت العِنان لمخيّلتها الإبداعيّة حتى تنتج خِطابا رمزيّا لا يمكن عزْله عن الاجتماعي المكوِّن له ذلك أنّ "الاجتماعيّ لا يوجد خارج الرّمز بل

داخله." (العطري، 2021، 23)، وهو خِطاب مكّنها من رسم مسلك يومها المُخالِف للشروط والضوابط الاجتماعية، التي تنضبط فيها الممارسات والأفعال داخل بِنية مجتمعيّة مهيكَلة جماعيّاتتجلّى فيها التراتبيات الاجتماعية المصنِّفة لموقع الفرد داخل تلك البنية، لتقدّم لنا صورة مغايِرة لذلك اليوميّ المتحرّك في الأزمنة والأمكنة وخارج دائرة الأعراف والعادات المسطَّرة من العائلة ومن مؤسّسة العمل.

وفي هذا السياقتتشكّل مقولة اليوميّ المضادّ أو المبتدَع الذي يظهر من خلال مجموعة الأنشطة الهامشية المارقة عن حدود الأعمال التكرارية المعاد إنتاجها، رُغم ما تمارسه هذه الأخيرة من نفوذ وإكراهات، حيث تتبلور طقوس التفاعل مع الآخر، والتي لم تمنع هذه المبحوثة من تبرير قدرتها على تدبّر ومسايرةهذه الطقوس والالتزامات لترسو بسفينة يومها على مرسى يومٍ استثنائي طوّعت فيه زمن الالتزام بالواجبات الاجتماعية مع زمن هامشيٍّ،ابتكرت فيه ممارساتها الخاصّة كذات فاعلة في البنْيَة الاجتماعية لحياتها اليوميّة.ولئن كان تصريح المبحوثة تجريديّا إلاّ أنّه نبّهنا إلى عُمقِ اليوميّالمشحون بالتناقضات والأضدادأين يجتمع البسيط مع المركّب والمركزيّ مع الهامشيّ مثلما أشار إلى ذلك الباحث المغربي في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا عبد الرحيم العطري مستندا في ذلك على عالم الاجتماع الفرنسي ميشال مافيزوليالذي يرى: "أن الحياة اليوميّة ذاتها لا تعبّر عن نفسها بطريقة دقيقة وواضحة. إنها مكوّنة من أفعال بسيطة ومركبة، ومن الشيء ونقيضه، ومن الهامشيّ والمركزيّ والأساسي والثانوي. إنّها الغموض بعينه." (العطري، 2021، 27). إنّ هذا الغموض المميّز لليوميّ قد مثّل عند الطالبة الثانية عُقدةً لا يمكن فكّها، وقدلمسنا استغرابها من طرح السؤال وهذا يدلّ على أنّ هذا العالم المنسيّ والمعتّاد عليه (اليوميّ) عصيٌّ عن التدوين والتنصيص عليه كمادّة اجتماعيّة تُسرَد فيها أحداث حاضرة وأخرى ماضية مع كل يومٍ يُعاش. لكنّ هذه المبحوثة قد سرَدَتْ "يوميَّها"، حسب عبارة عبد الرحيم العطري، معتمدة على أساليب بلاغية منها التشبيه والمجاز، إذ شبّهت مسارها الرتيب بالحبْل الذي يصلها بحياة أخرى جميلة،واصطلحت عليها ب"أيام الحياة" رغبة منها في تجاوز ذلك الاعتياديَّ المتكرّر عن طريق التشبّث بالأمل للنفاذ إلى الاجتماعي اليوميّ الاستثنائي الذي كتبت تفاصيله بواسطة مخيّلتها الإبداعيّة، مستخدمة مفردات وعبارات أفصحت عمّا يجول في خاطرها ومبدية تمسكها بحبل الحياة مهما حدث لتختِم قولَها بعِبْرةٍ مفادها: لستُ مسؤولا عمّا تفكّر فيه أنت أنا مسؤول عمّا أقول".

إنها الأنا المقاومة لضغوط يوميّاتها والمنتِجة لنصٍّ رامِزٍ ودال على التناقضات المَعيشة، راسمة لنفسها لوحة فسيفسائيّة تلوّنت ب"صراعات/ تسويات/ تفاوضات/ مصالحات رمزيّة..."(العطري، 2021، 28). تكشف لنا هذه القولة عنطبيعة العلاقةالجدلية القائمة بين اليوميّ المركزيّ المنمَّط اجتماعيا ونظيره الهامشيّ الخارق للعادات و"العوايد"(باللهجة السائدة التونسية) أسْهمت فيتبلوُرِهوية ذاتيّة يوميّة خاضعة للمركزيّ من ناحية ومدبِّرة له ومبتكِرة لنسيجها العلائقي المتمرّد على الواقع من ناحية أخرى. يمكن أن نضيف إلى جانب العامليْن الزماني والمكاني الّذيْن مثَّلا شرطيْن محدَّديْن للمحادثات اليوميّة عاملاً آخر يُستحدَث بالمحاورات والتخاطبات وهو المجال، ولا نقصِد بهذا الأخير المكان المادّي الفيزيائي (المقهى، الكليّة، المحطة...) فقط بل ذلك اللامادّي المشحون برموز ودلالات امتزجت بالمُتخيَّلِ المبتَكر من طرف المبحوثات.لقد خوّل لهنّ هذا الأخير (المتخيَّل)كتابة رواياتهنّ اليوميّة بأسلوب لغويّ أظهرْن فيه قدراتهنّ على امتلاك اللغة وإعادة انتاجها ضمن مجالٍ تفاعلي منتَظَمٍصُلب عملية تواصلية ممزوجة بالمشاعر والأحاسيس.

لقد غَدَا هذا المجال التفاعليُّ مجالا سلطويّا قائما على الهيمنة ضمن حقل لغويّ متعدّد المعاني، وهذا يعني أنّ " التّبادلات الألسنيّة هي أيضا علاقات سلطة رمزية أين تُحيّن علاقات القوة بين المتخاطبين ومجموعتهم(...)"(Bourdieu, 1982, 14). ومن منطلق هذه العلاقات ينبثق الخطاب اليوميّ المشيّدِ لفظًا وممارسة والمشحون بالبُعديْن المادّي والرمزيُّ لينبجس ما يُسمّى بالتناصّ الاجتماعي (L'intertextualité social)المؤشِّر على تداخل النصوص التفاعليّة اليوميّة المسرودة مع النصوص الاجتماعيّة المسنودة بإرثٍ ثقافيّ ثابتٍ رامز إلى الرتبة الاجتماعية والهيبة، ويُؤشّر العطري على التناصِ قائلا:"هو حالة أدبيّة يتشكّل بموجبها نصّ معيّن بالاعتماد على نصوص أخرى، إنّه واقعة تؤكّد استحالة ادعاء "الملكية المطلقة للنص، ولا القول بحدوده الصارمة، فدوما هناك تناص مع نصوصٍ أخرى." (العطري، 2021، 33).

يمكّننا هذا التداخل من فهم التباسات الخطابات اليوميّة المرويّةِ الّتي اختلطت فيها القيم الموضوعيّة المستمَدّة من العائلة مع القيم التي أنتجتها الطالبات لحظة الاحتكاك بالآخرين أصدقاء كانوا أو زملاء أو أشخاصا عابرين، وأتاح لنا هذا الامتزاج بناء عالم يوميّات حضرت فيها جميع التخصصات والعلوم الإنسانية والمعرفية(الأدبية، الأنثروبولوجية، الاجتماعية، الجغرافيّة والنفسيّة)تدفق من خلال حضورها فعل خطابيّ جامع بينها حيث أنّ استعمال اللغة السائدة في التصريحات المجمَّعة ينضوي تحت الجانب الأدبيّ الاجتماعي المتجاوِز لضوابط الخطاب الأدبي الفصيح، وأيضا ذكر الأصل الاجتماعي الذي يدلّ على خصوصيّة الثقافة التي

ينتمي إليها كل فرد في مجتمع البحث يمثل الجانب الأنثروبولوجي غير المعزول عن الخصائص الجغرافية المميّزة لتلك الثقافة (من المناطق الساحليّة التونسية أو الداخليّة) ودون أن ننسى الجانب النفسيّ الحاضر بقوة في الأجوبة والذي نبّهنا إلى أنّ الحياة اليوميّة لا تُختزَل في مجرد التكرار والرتابة وإنّما هي مكْمن مشاعر مكبوتة تتصارع فيها الفواعل الاجتماعية مع ذواتها كبنية نفسية داخلية لتتمظهر أثناء التفاعلات بطريقة مباشرة عبر إخراج المكبوت(غضب أو حزن أو فرح....)، والإفصاح عنه كلاميًّا أو بطريقة غير مباشرة عبر محاولة كبحه لكسب رهان القبول من المجموعة.

كل ذلك يجعلنا نضع نُصْبَ أعيننا أهمية هذا الجانب النفسيّ الذي بواسطته نستطيع فك شِفْرة اليوميّ الكامن في التفاصيل البسيطة والبديهيّة. ومن هذا المنطلق يجوز لنا التنصيص على مقولة اكتشفناها في دراستنا الميدانية وهي الإنسان اليومي المتشظّي"، يكمن سبب اعتماد هذه المقولة في اعتبار أنّ اليوميّ لا يستقرّ على بنية ثابتة ومهيكَلة، وهذا اللااستقرار الّذي أفرز صعوبة في إيجاد تعريف نظريّ موحّد لمسألة اليوميّ نابع من التغيّر المطّرد للأنشطة والأفعال المتأتّي من الإنسان الّذي تارة يخضع لمستلزمات الحياة الروتينيّة ولضغوطاتها، وطورا متدبّرا ومحتالا على البنى المجتمعية الكلّية من أجل إحداث نواة يومه الخاصّة.

تؤشر مقولة "الإنسان اليوميّ المتشظي" على فرد يعيش ثلاث حيوات: أوّلها مركزيّةً بأولوياتها والتزاماتها الاجتماعية وثانيها هامشيّةًينقشها على صفحات روايته المدوَّنة على جدران تفاعلاته الاجتماعية اليوميّة، وثالثها افتراضيّةً أنشأها على شبكات التواصل الاجتماعي للهروب من الحياتيْنالسابقتيْن علّه ينفذ إلى عالمٍ جديد مخالِفٍ لما يعيشه على أرض الواقع، وهذا ما اكتشفناه من خلال إجابة طالبة رأت في الاحتكاك الافتراضي حلاّ ناجعا لتجنّب النفاق الاجتماعي الذي تواجهه في محيطهااليوميّ.وتماهيا مع ذلك، ألقت شبكات التواصل الاجتماعي (الفايسبوك، الأنستغرام، التيك توك...) بظلالها على الحاضر المعيش لتزيد من تشابكيّة الواقع اليوميّ الذي استحال إلى منصّة رقميّة يتقاسمها المستخدمون لهذه الشبكات لأغراض مختلفة إما للسخرية من رتابة المعيش أو للتّناقشِ في مواضيع اجتماعية أو للهروب والانفلات من كل الضغوط والالتزامات الاجتماعية.

يقودنا هذا إلى القول بأنّ التناصّ الاجتماعيّ لا يتصل فقط بالمحادثات الوُجاهيّةٍ (وجها لوجهٍ)فحسب وإنّما كذلك بالافتراضي الذي أعرب فيه المستخدمون عن تمثلاتهم لليوميّ من خلال تعليقات مكتوبة تخفي وجوههم الحقيقية خلف شاشةٍ ذكيّة لا تعبّر بالضرورة عن حقيقة الشخص

المتّصِل.لقد خلقت شبكات التواصل الاجتماعي بمختلف مسمّياتها فضاءً اتصاليا بين المحتكّين بها إذ بان بالكاشف قدرة كل فردٍ على إظهار "كفاءته التواصليّة" (Hymes, 1984) التي تشكّلت من خلال حسن توظيف مهاراته اللغويّة والتلاعب بالكلمات لإيصال رسالة مقنِعة إلى الأطراف الأخرى المتفاعلة معه، وقد تبيّنّا ذلك من خلال تصريح الطالبة التي رأت في التواصل الافتراضي السبيل الأنجع للابتعاد عن كل ما يعكّر صفْوَ يوميِّها(وهي مفردة استعرناها من الباحث المغربي عبد الرحيم العطري).

عبر التصريح المذكور آنِفًا عن تمثل مخصوص للتناقضات التي اصطبغت بالحياة اليوميّة المراوحة بين المركزي والهامشي والبسيط والمركّب والحاملة لمؤثرات صوريّة وصوتيّة حتّى صارت تشبه السينما(Morin, 1956) ممّا جعل منها حياةً يوميّةً امتزج فيها الواقعيُّ الروتينيُّ المتكرّر باللاواقعيّ الانسيابيّالمبتَدَع من طرف الطالبة المبحوثة لمقاومة الأوّل (الواقعيّ الروتينيّ المتكرّر). وبالتالي مثّلت مَلَكة المتخيَّلِ منطلَقا للطالبات للإفصاح عمّا يجول في أذهانهنّ من صُورٍ ونصوصٍ تجاه اليوميَّ الذي ما انفكَكْن يُصارعْنه في صمتٍ كيْ يتمكّنَّ من ابتكار يوميِّهِنّ الحافل بالتنوّع والتجديد في الممارسات الخطابيّة من خلال إثارة عِدّة مواضيع في الشأن العام لكسر الروتين، وذلك ما سيخوّل لهنّ بناء هويّاتهنّ اليوميّة الديناميكيّة المراوحة بين الروتيني الذي لا مفرّ منه والهامشيّ المبتَكَر وكذلك الافتراضيّ الخارق لكل التفاصيل الحياتيّة.

إضافة إلى ما تم ذكره سابقا،يمكننا طرح سؤال نراه مهما في تفكيك الخطاب اليوميّ والتعمّق فيه مفاده: كيف تتحوّل المحادثات المتداوَلة بين الطلبة من وسيلة لكسر التكرار إلى حقل ممارسةٍ وإنجازٍ، على حدّ تعبير هارولد غارفنكل،فيصبح ذي معنى يوظف فيه الطلبة كفاءاتهم التواصليّة؟

وبالعودة إلى أثر هارولد غارفنكل المذكور سلَفًا نجد إسهابه في تفكيك الممارسات اليوميّة في قالب ثلاثة مفاهيمَ نذكرها على النحو التالي:

يتمثل المفهوم الأوّل في الممارسة /الإنجاز، وقد بيّن ذلك من خلال قوله: "إنها تتعلّق ب: (1)استخدامات أعضاء للأنشطة اليومية كطرق يمكن من خلالها التعرف وإظهار التكرار المحتمل والنموذجي والموحد والمظهر المتصل والاتساق والتكافؤ وقابلية الاستبدال والاتجاهية والوصف المجهول والمخطط – باختصار، الخصائص العقلانية للعبارات المعجمية وللأفعال المفهرسة.(2)وتتكون هذه الظاهرة أيضًا من إمكانية تحليل الأفعال في السياق، نظرًا لعدم وجود مفهوم للسياق بشكل عام فحسب، بل إن كل استخدام لـ "السياق" دون استثناء هو في حد ذاته

مؤشر بشكل أساسي." (Garfinkel, 1967, 10). إنّ المقصِد من هذا القول هو أن الواقع الاجتماعي من صُنع الأفراد بوصفهم أعضاءً فيه. وهذا الصنع أو الإنشاء يرتكز على الطرائق التي يتصرف بها الأعضاء في ممارسة أي نشاط (الذهاب إلى العمل، التجوّل...) وتدعيمه بتبريراتهم المنطقية المتجلّيةِ في طرق التعبير عنها تعبيرا تأشيريّا أو مفهرسا ضمن سياق اجتماعيّ محدّدٍ من طرفِهِمْ.

تقودنا هذه الفكرة إلى المفهوم الثاني وهو الفهرسة أو التأشيرية، وتعني هذه الأخيرة –حسب غارفنكل– أنّ حلَّ تشابكيّة الحياة اليوميّة دون العودة إلى اللهجة العامّية، وما تتضمنه من مرادفات مشفوعة بتعابير الوجه للإفصاح عن الحالة النفسية للمتكلّم، يجعل من البحث السوسيولوجي أعرجًا لا يمتّ للواقع بصلة. وعليه، وجب العودة إلى المفردات والكلمات المستخدمة من طرف الأفراد للتأشير على ظرفيْن زمنيٍ ومكانيٍ مطلقيْن (من قبيل: غادي (هناك)، أكا المرة (ذات مرّة) وغيرها.) والتي لا يمكن فهمها خارج سياقها الاجتماعي التواصلي الحينيّ الذي تشكّلت فيه المحادثة. ويدلّ ذلك أنّ التفاعلات اليوميّة لا تتمّ عن ممارسات تلقائيّة فحسب بل تبوح أيضا عن معيشٍ منطوقٍ تخالجه مشاعر ممزوجة بإرهاصات الضغوط تارة وببوادر ابتكار وخلق يومٍ متجدّد طورا في نفوس المتخاطبين. إذا تعلق الأمر بالفئة الطلابية المبحوثة فقد قدّمت لنا أجوبةً عرّف فيها كلّ فردٍ اليوميّ بطريقته الخاصّة المعبّرة عن استخدام كل طالب لسياق معيّن حتى يتمكن من تنزيل تصريحه ضمنه كي يشعر أنّه امتلكه بتعابيره اللفظية وغير اللفظية. إنّ السياق، في هذه الحالة، لا يرتبط بزمان ومكان الالتقاء فقط بل بالمتحدّث أيْ سيرته الذاتية: مكانته الاجتماعية، علاقته بالمستمعين: صداقة أو عابر سبيل أو جارٍ، كلّها عناصر من شأنها أن تمكّننا من فهم موقعه داخل اللعبة التفاعليّة.

وما اكتشفناه في تصريحات الطلبة أنّ تفاعلاتهم اليوميّة تكون مع بعضهم البعض أو مع أصدقاء من خارج الفضاء الجامعي في أغلب الأحيان، ولكن ما يهمّنا أكثر هو تأشيرهم على تصريحاتهم باستعمال ضمير المتكلّم "أنا"، وهو ما يؤشّر على "أنا يوميّة" متجوّلة بين أركان المحادثات فتحضر أحيانا كمالكة لحلقة التواصل وتغيب أحيانا أخرى في حضرة "النحن" المتحكّمة في تسيير المحادثة فنلاحظ هذه الجيئة والذهاب بين الأنا المبتكرة ليوميّها الخاص والنحن الفارضة لطقوس تفاعل حتى لا تخرج المحاورات عن نواميس المجموعة. لقد أشرْنا في فكرة سابقة إلى تحوّل مشربة الكلية إلى فضاء محادثاتيّ جماعيّ عن طريق خلق مواضيع أو ابتكار نُكَتٍ مضحِكة لجعْل هذا الفضاء المغلق فضاء مُحاكِيًا لحياةٍ شارعيّة تلتقي فيها التفاعلات منها

العابرة، من خلال إلقاء تحية على الجالسين أمام منازلهم ومنها الثابتة المتعلقة بالأصدقاء أو الجيران المقيمين بالحي. فعالم المشربة ينبني على قواعد ونواميس ضابطة لسيْر عملية التفاعل المتّصِفةِ بالانعكاسية التي مثلت المفهوم الثالث عند غارفنكل.

تؤشّر الانعكاسية على التصرّفات الغير خاضعة للمنطق الحسابي التي يهب من خلالها الفرد جانبا من حسن وصف وتحليل سلوكه وإعطائه مبررات تتلاءم مع الوضعية التفاعلية الموجود فيها، وذلك من خلال تمرير رسالة إلى الطرف الآخر (فردا أو مؤسسة) قِوامها: أنا أفعل ما أقول أيْ أنّه باستطاعته أن يجعل من تصرّفه ملحوظا أمام الآخرين والذي لا يمكن أن تترسّخ انعكاسيته إلا عبر حجج كلاميّة مشحونة بمعانٍ ورموزٍ بُنِيت بواسطة تمثلات الفرد للإطار الاجتماعي المنخرِط فيه. من هذا المنطلق، قدّمت الفئة الطلابية المبحوثة وصفًا خاصًّا لليوْميّ اصطبغ بالانعكاسيّة التي تجلّت في طرائق تعبيرهم عن أنشطتهم اليوميّة المؤثّثة بتفاعلاتهم الكلاميّةمن أجل إيصال رسالة مشفَّرةٍ مفصِحة عن إنشاء عالم يوميّات مُخالِف للمتكرّر أسميْناه بالهامشيّ.

لقد أطلقت تلك الفئةحريتها التعبيريّة الممزوجة بالبوْح تارة وبالصمت تارة أخرى لتبتدِع داخل عالمها الهامشيّ المبتَكَرِخطابها اليوميّ العابر للمؤثرات الزمانيّة والمكانيّة والمتحرّر من ضغوط عالم اليوميّات المركزيّ، وهو ما مكّنها من إثبات انتمائها إلى شبكة تواصل شكّلتها بطريقة تسنح لها ممارسة سلطتها الكلامية على المتفاعلين معها لتهيمن على فضائها اللغويّ. ترمُز هذه الهيمنة إلى امتلاك كل طالب رأسماله الألْسُني لإثبات وجوده ضمن سوق لغويّة، على حد تعبير عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو، تُتبادَل فيها المواقف المعبّرة عن تجارب معيشة ووضعيات وأحداثٍ، وكذلك لإظهار كفاءته التواصلية. لقد أشرنا إلى هذه الأخيرة سَلَفًا باختصار حينما ربطنا الكفاءة التواصليّة بشبكات التواصل الاجتماعي الافتراضي وما أفرزته من تدفّقٍ سريع للمعلومات بين المحتكين بالأنترنات. وللتوسّع أكثر، وجب العودة إلى ما أثاره الأنثروبولوجي الأمريكي Dell Hymes حول مفهوم الكفاءة التواصليّة في كتابه: "نحو الكفاءة التواصليّة" الصّادر سنة 1984 حيث نتبيّن من خلاله أنّ هذه الكفاءة تُشيَّدُ بواسطة مهارات الأفراد في استخدام اللغة ومواءمتها مع سياقها الاجتماعي ومع "الأنماط التواصلية الأخرى الغير لفظيّة المتمثلة في الإيماءات والإشارات وتعابير الوجه."(Hymes, 1984, 128)، كلها عناصر تؤثّر على سيْر العملية الاتصاليّة وما ينتج عنها من ردود أفعالٍ قابلة أو رافضة لطريقة عرْض المتفاعل نفسه أمام المجموعة.

إنّ انطلاقنا من التجربة المعيشة للطلبة وإعطائهم المِصدح ليعبروا عن يوميّهم مكّننا من الخروج من دائرة الإسقاطات النظرية والبحث عن إثباتٍ عبر فرضياتٍ مسبَّقة لنستخرج منها قوانين موضوعية في مرحلةٍ لاحقة، واكتشاف تشكّل هوياتهم اليوميّة الديناميكيّة العابرة للمواقيت الزمنيّة والمعايير المكانيّة للتواصل والتفاعل.فالهويّة اليوميّة لا تختزل فقط الجوانب الذاتية والنفسية المنطوقة في الخطابات اليوميّة للطلبة بل تعكس أيضا الجوانب الصامتة التي لا يبوح بها الطلبة المتخاطبون ويحتفظون بها ويخفونها عن الآخرين من خلال تمرير رسالة كلامية معزّزة بالإيماءات وتعابير الوجه تخبّئ حقيقة ما يخالجهم من شعور وإقناع المنخرطين في المحادثة بأنّ مقصِد الرسالة هو نفسه ماورد فيها، وهنا تتجلى الانعكاسيّة التي استحالت إلى لعبة تواصليّة يتحكم الطلبة من خلالها في نفسياتهم وفي دوافعهم ولكن سُرعان ما تتكشف المشاعر المخبَّأةِ على مواقع التواصل الاجتماعي وخاصّة الفايسبوك من خلال استعمال الرموز التعبيرية (الإيموجي)، كما لا يمكن أن نفهم الانعكاسيّة إلا من خلال وضع الممارسة الخطابية في إطارها الذي تشكّلت فيه لنفهم المعنى والدلالات. في هذا الإطار، أمكننا التوسع في تحليل واقع التواصل الافتراضي الذي وجد فيه أحد الطلبة المستجوَبين متنفَّسًا من "النفاق الاجتماعي".

إنّ مفردة شبكة"قديمة جدًّا، ومرّ تاريخ استعمالها في اللغة الفرنسيّة عبر مسار طويل، منذ ظهورها الأوّل في القرن السابع عشر، للإشارة إلى نسيج استخدمه الصيّادون كمِصْيَدةٍ (شبكة صيد) أو السيّدات كغِطاء للرأس (شبكة شعرٍ)، مرورا باستخداماتها الطبّيّة (الشبكة الدمويّة، الشبكة العصبيّة) ابتداء من القرن الثامن عشر، وإلى حدود القرن التاسع عشر صارت تؤشّر على شبكة الطرقات والسكك الحديديّة التي تمرّ من منطقة أو دولة."(Mercklé, 2016,6).لقد تطوّر مفهوم الشبكة في القرن التاسع عشر ليعنيَ شبكة الاتصالات السلكية واللاسلكيّة، إلى أن جاء القرن الحادي والعشرون الذي شهد تشكّل شبكة من نوعٍ آخر جعلت من العالم قرية صغيرة، إنها شبكة التواصل الاجتماعي "الفايسبوك" الذي نشأ سنة 2004 . لن نطيل الحديث في موضوع الفايسبوك باعتبار أنّ طرحنا في هذه الورقة يتّصل بطرائق التفاعل والتواصل في الحياة اليوميّة وكان التواصل الافتراضي من بين الأفكار الواردة في بحثنا، ولكنّ ذلك لا يمنعنا من إثارة هذا النوع من التواصل الذي تمرّد على النمط التواصلي وجها لوجه.

فعلى شبكة التواصل الاجتماعي "الفايسبوك"، أو كما وسمه البعض بالفضاء الأزرق، تشكّلت علاقات بين أفراد محتكّين بالشبكة تتراوح بين ترابطات ثابتة على أساس المعارِفِ(أصدقاء)أو جيران أو عائلة وأخرى عابرة تبلورت أثناء إرسال طلبات صداقة إلى أفراد آخرين من أجل توسيع

دائرة التعارف الافتراضي وتعزيز الرصيد المعرفي بهذا العالم الذي صار واقعا يوميّا. من هذا المنطلق غَدتْ الحياة اليوميّة حياةً افتراضيّةً أضحى فيها عالم اليوميِّ التكراريّ متداوَلًا على هذا الفضاء الأزرق اللامتناهي من ناحية المواضيع المُثَارة والصور المروَّجة.

وماجلب انتباهنا في عالم الفايسبوك أو كما يمكن ترجمته ب "كتاب الوجه" هو قدرة كل مستخدِمٍ على إبداء كفاءته التواصليّة، بتعبيرة الأنثروبولوجي الأمريكي Dell Hymes، من خلال ما ينشره على هذه الشبكة الافتراضية من تدوينات تثير عدة مواضيع مثل العودة المدرسية بتونس وما يرافقها من تعابير هزلية من قبيل "عاودولنا العطلة ما تفرهدناش" وكذلك عدة أحداث وقعت على الساحة السياسية والاجتماعية التونسية وما رافقتها من تعاليق وتأويلات متنوعة. مكّنت هذه الكفاءة التواصلية المتفاعلون على الشبكة الفايسبوكية من تكوين "الأنا اليوميّة الافتراضية" التي ساهمت في تعريف اليوميّ المعيش من منطلق التمفصل بين التجارب الاجتماعية المشكَّلة أثناء التفاعلات اليوميّة وجها لوجه والترابطات المكوَّنة على الفضاء الافتراضي القابلة للتشكّل (قبول طلب صداقة)، للتفكّك (الحظْر أو الإخراج من قائمة الأصدقاء) وإعادة التشكّل من جديد (طلبات صداقة جديدة). ينير هذا التمفصل الطريق أمام فهم اليوميّ البسيط والمركب في آنٍ واحدٍ، فهو بسيط باعتباره تلقائيّا من حيث الأنشطة والممارسات ولكنّه مركَّبٌ باعتباره منفلتًا من كل حصْرٍ تعريفيٍّ، وهو ما دفعنا إلى الاستنتاج في فكرة سابقة بوجود ثلاث حيواتٍ يوميّةٍ: مركزية، هامشيّة وافتراضية مهّدت السبيل أمام تشكّل "الإنسان اليوميّ المتشظّي. لذلك فإن الإقرار بحضور هذا الأخير في التفاصيل الحياتيّة يعود إلى تعقّد اليوميّ من الناحية المفهوميّة وامتداد تشابكيّته إلى فواصل الممارسة الواقعيّة بسجِلاّتِها الخطابيّة التفاعلية المتنوّعة من الناحية الإجرائية الميدانيّة.

3- نتائج البحث ومناقشتها:

لقد سعيْنا في ورقتنا البحثية إلى التوليف بين التعدّدية النظريّة لمبحث اليوميّ ونظيرتها الإجرائية التي اكتشفنا من خلالها تعدّد وجهات النظر حول هذا الموضوع، وهذه التعددية تمخّضت عن تمثلات الفئة الطلابية لعالم الرتابة والبساطة لنتمكّن، في مرحلة لاحقة، من فهم تناقضاته المسجَّلة في تجاربها المعبّرة عن علاقتها باليومي زمنيّا ومكانيّا وكذلك كلاميّا.

وبذلك تتمثّل نتائج دراستنا الميدانيّة فيما يلي:

أوّلا، ليست الحياة اليوميّة توقيتا زمنيّا بل هي عالم حيويّ، نشيط وخارق للمعيار الزمني البيولوجي.

ثانيا، تقدم تمثلات الفئة الطلاّبية للحياة اليوميّة صورة ذهنية رمزيّة أفرزت مِخيالا اجتماعيا امتزج فيه البسيط مع المركّب والذاتي مع الموضوعي والمادّي مع الرمزيّ.

ثالثا، تكشف قدرة المبحوثات على تحويل الروتين اليوميّ إلى نصّ خَطابيّ عن جدارتهنّ في خرْقه وتدوين عالم يوميّ جديد مبتَكَر.

رابعا، يستمدّ هذا الابتكار مغزاه من لهجة يوميّة حرّة لا تتقيّد بأيّة قاعدة لغويّة ولكنّها، في المقابل، مقيَّدة بسياق اجتماعي تفاعلي ضابطٍ لسير العملية التواصلية.

خامسا، تمثل اللهجة اليوميّة منطلقا لبناء فهم علمي عميق للتخاطب بالعودة إلى سياقه الاجتماعي المتفاعَل فيه.

سادسا، يعكس التواصل اليومي قدرة الطلبة على إظهار كفاءاتهم التواصلية في تبليغ المقصود.

سابعا، غَدت الحياة اليوميّة حياة افتراضيّة من خلال كسر الروتين المعيش على أرض الواقع والتواصل افتراضيا مع أشخاص آخرين للهروب من التكرار والبحث عن يوميٍّ متجدّدٍ ولو بصفة مؤقّتةٍ على الشبكة العنكبوتيّة.

ثامنا، إنّ الحياة اليوميّة حيواتٌ متشظّية تكوّنت بفعل تداخل المركزي والهامشيّ والافتراضي.

تبقى النتائج المتوصّل إليها نسبية نظرا لأنّ مسألة اليومي لا تزال تَسكِبُ حبورا وتسترعي الاهتمام بها أكثر باعتبار أنّ المواضيع المطروقة في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بحاجة إلى الاهتمام بالجانب المعيش اليوميّ ممّا يساعد على إرساء مقاربة عابرة للتخصّصات والعلوم.

خاتمة:

في ختام بحثنا، يمكننا القول بأنّ الاشتغال على موضوع اليوميّ لم يكنْ سهلا بالمرّة باعتبار أنّ التأليف بين النظري والميداني تطلّب منا الانغماس في المجاهِر الاجتماعية اليوميّة التي وجدنا في أعماقها اليوميّ البسيط والمركّب في الآن ذاته، أي ذلك المتناقِضُ المتأرجح بين التكراريّ والمبتكَر، وحاولْنا من خلال دراستنا الميدانيّة استجلاء هذا التناقض لنبين للقارئ والمنصت زئبقيّة ذلك اليوميّ.

وقد ساعدتنا المقاربة التفهميّة على الولوج إلى الميكروسوسيولوجي المنسيّ بواسطة المنهج الكيفي من خلال استخدام المقابلة المفتوحة كتقنية بحثيّة كيفيّة تهتم بالتفاصيل الكامنة في الأفعال والممارسات اليوميّة من ناحية وتتجاوز التنظيرات الماكروسوسيولوجية المتغافِلة عن اليوميّ والمهتمّة بالكلّ الاجتماعي من ناحية أخرى.

المراجع:

1- التريكي، فتحي.(2009). فلسفة الحياة اليوميّة، الدار المتوسّطية للنشر، تونس

2- العطري، عبد الرحيم. (2021). "مقدّمة في سوسيولوجيا الحياة اليوميّة: من الرمزي إلى التناص الاجتماعي"، إنسانيات، عدد94، أكتوبر- ديسمبر، ص.17- 41

3- النويري، (محمد نجيب) (الإشراف). (2009). "الإنسان والمخيال": منتدى الثقافة الشعبيّة، المنامة- مملكة البحرين، 13-14 أفريل، مجلة الثقافة الشعبيّة، العدد السابع، ص.179-197

4- Blanchot, Maurice. (1969). L'entretien infini, Paris, Gallimard

5- Bourdieu, Pierre.(1982). Ce que parler veut dire : L'économie des échanges, Paris, A. Fayard

6- Boyer, Henri 2001. Introduction à la sociolinguistique, Paris, Dumont

7- Coulon, Alain. (2014). L'ethnométhodologie, Paris, P.U.F, 6ème édition

8- Conein, Bernard. (1983). « Langage ordinaire et conversation : Recherches sociologiques en analyse de discours », In : Mots, n°7, pp.125-142

9- Durand, Gilbert. (1992). Les structures anthropologiques de l'imaginaire : Introduction à l'archétypologie générale, Paris, P.U.F, 11ème édition

10- Freud, Sigmund (1901). La psychopathologie de le vie quotidienne : Application de la psychanalyse à l'interprétation des actes de la vie quotidienne, traduit de l'Allemand par le Dr.S.Jankélévitch en 1922.

11- Garfinkel, Harold. (1967). Studies in ETHNOMETHODOLOGY, New Jersey, Prentice Hall, INC, Englewood Cliffs.

12- Goffman, Erving. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi Paris, les Editions de Minuit.

13- Hymes, Dell H. (1984). Vers la compétence de la communication, Traduction de France Mugler, Franklinn and Marshall College, Pennsylvania.

14- Javeau, Claude. (2011). Sociologie de la vie quotidienne, Paris, P.U.F.

15- Maffesoli, Michel. (1979). La conquête du présent : Pour une sociologie de la vie quotidienne, Paris, Presses Universitaires de France.

16- Mercklé, Pierre. (2016). La sociologie des réseaux sociaux, Paris, La Découverte, troisième édition.

17- Morin, Edgar. (1956). Le cinéma ou l'homme imaginaire : Essai d'anthropologie, Paris, Les Editions de Minuit.

إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية ودورها في تعزيز التنافسية

الأستاذ الدكتور عمر محمد الخرابشة

أستاذ الإدارة التربوية في جامعة البلقاء التطبيقية – الأردن

ملخص: هدفت الورقة البحثية بالتعريف بدور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات الأردنية، وأن الإدارات الجامعية الأردنية تستخدم إدارة المعرفة في مختلف عملياتها الإدارية والأكاديمية، لإيمانها وقناعتها بأن إدارة المعرفة تسهم بشكل إيجابي في رفع سوية الجامعات، وزيادة تنافسيتها عربياً ودولياً، وقد بينت الورقة تعريف إدارة المعرفة وإدارة التنافس، وعرضت الورقة لأبعاد إدارة المعرفة توليداً واكتساباً وتشاركاً وتوثيقاً وتطبيقاً، وعرضت الورقة لأهم معوقات تطبيق عمليات إدارة المعرفة، وأهدافها، ومتطلبات تطبيقها، وأدوات التشارك المعرفي في الجامعات، وتعريف إدارة التنافس، وابعاد الميزة التنافسية ومبررات الاهتمام بالميزة التنافسية للجامعات، ودور رأس المال المعرفي في تحقيق الميزة التنافسية، وانتهت الورقة بعدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: ادارة المعرفة، التنافسية، مؤسسات التعليم العالي، الاردن.

Knowledge management in Jordanian higher education institutions and its role in enhancing competitiveness

Prof. Dr. Omar Mohammed Al-Kharabsheh

Professor of Educational Administration at Al-Balqa Applied University – Jordan

Abstract: The research paper aimed to introduce the role of knowledge management in achieving the competitive advantage of Jordanian universities, and that Jordanian university administrations use knowledge management in their various administrative and academic processes, due to their belief and conviction that knowledge management contributes positively to raising the level of universities, and increasing their

competitiveness at the Arab and international levels. Knowledge and competition management, and the paper presented the dimensions of knowledge management generation, acquisition, sharing, documentation and application, and the paper presented the most important obstacles to the application of knowledge management processes, their objectives, requirements for their application, knowledge sharing tools in universities, the definition of competition management, the dimensions of competitive advantage and justifications for interest in the competitive advantage of universities, and the role of knowledge cap.

Keywords: Knowledge Management, Competitiveness, Higher Education Institutions, Jordan.

مقدمة:

تشكل عملية إدارة المعرفة مصدراً مهماً من مصادر نجاح مؤسسات التعليم العالي بوصفها مؤسسات تتسم بكثافة المعرفة وأنها مؤسسات لتوليد المعرفة، وتطويرها، ونشرها من خلال العمليات الرئيسة التي تمارس في هذه المؤسسات من تدريس، وخدمة المجتمع، وبحث علمي، وقيامها بعمليات نقل المعرفة بين الأفراد وبين الأجيال.

ويعتمد للنجاح التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي وتحقيقها للميزة التنافسية، والاستدامة طويلة المدى في بيئة ديناميكية، ومعقدة الوظائف، والأدوار، ومتجددة باستمرار على استخدامها بفعالية لمواردها التنظيمية القائمة على المعرفة (Rehman & Iqbal, 2020).

وتعد إدارة المعرفة من الاتجاهات الإدارية الحديثة، ودخلت مختلف المجالات، ومنها التربوية، فتشجع المؤسسات التربوية على توليد المعرفة، والحصول عليها، وتنظيمها، وحفظها، وهي ضرورية لممارسة النشاطات الإدارية، والتعليمية المختلفة (الزيادات، 2018).

وتعد مؤسسات التعليم العالي مؤسسات كثيفة المعرفة، ومصدراً لتوليدها، وتطويرها، ونشرها من خلال البحث العلمي.

مشكلة البحث:

تواجه مؤسسات التعليم العالي الأردنية شانها شان مختلف مؤسسات التعليم العالي العربية تحدياتٍ كبيرةٍ لتكون مؤسسات تعليمة مبنية على اقتصاد المعرفة، ومواكبة تطورات العالمية، الأمر الذي يفرض عليها تحسين مناهجها، وتعديل خططها الدراسية، وتخريج طلبة لسوق العمل، مزودين بالمهارات، والكفايات، والمعارف ذات الجودة العالية تمكنهم من تلبية متطلبات سوق العمل الديناميكية، والمتغيرة، والمتجددة باستمرار، ليسهموا في تحقيق التنمية المستدامة الاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، وهذا لن يتحقق بدون وجود قيادة أكاديمية قادرة على إدارة المعرفة، وتوظيفها في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وهذا يتطلب بطبيعة الحال توليد المعرفة ومشاركتها وتطبيقها وتخزينها واسترجاعها وهذا أيضا يتطلب كفاءات بشرية مدرّبة، ومؤهّلة قادرة على التعامل مع إدارة المعرفة.

وقد تكون مؤسسات التعليم العالي الأردنية من أنسب المؤسسات القادرة على التعامل مع إدارة المعرفة، وقدرتها على استثمار مواردها البشرية الأكاديمية، والإدارية، والبنية التحتية، ومرافقها بما ينتج ابتكاراً ناجحاً، وتميزاً في الأداء، ومخرجات عالية الجودة، وتتسم عمليات إدارة المعرفة إذا ما تم استخدامها على الوجه الأكمل في: استغلال الفرص المتاحة، ومواجهة التحديات في البيئتين الداخلية والخارجية، وتطوير ردود الفعل، والاستجابة السريعة للتغييرات، والمستجدات والظروف الطارئة، ومع أهمية إدارة المعرفة، وتوظيفها في عملية التعليم والتعلم، والممارسات الإدارية الضامنة لاستدامة العمل، إلا أن الاهتمام بها، وإدراك أهميتها قد يكون متواضعاً.

إضافة إلى أن مؤسسات التعليم العالي الأردنية تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على مواردها الذاتية في تسيير أمورها وهناك محدودية في الدعم الحكومي لمؤسسات التعليم العالي الرسمية بينما لا تتلقى مؤسسة التعليم العالي في القطاع الخاص أي موارد من الحكومة، وتعتمد على إيراداتها الذاتية من الرسوم الجامعية، والاستثمار في مرافق الجامعة، والمساهمين الداخلية، هذه الأمور بمجملها فرضت على مؤسسات التعليم العالي الأردنية توظيف عمليات إدارة المعرفة بفعالية لتعزيز قدرة هذه الجامعات على الابتكار والتطوير وتعزيز قدراتها التنافسية والتقنية وكوادرها البشرية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في حاجة مؤسسات التعليم العالي الأردنية إلى قدرات متميزة قادرة على تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي، وبطبيعة الحال يعد ذلك دليلاً على كفاءات القوى البشرية، وقدرتها على إدارة المعرفة، وتوظيفها بشكلٍ إيجابيٍ ينعكس على النواتج، والمخرجات في مؤسسات التعليم العالي التي تنعكس على المجتمع، وسوق العمل، وتطور الدولة بجميع جوانبها، ويأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري في موضوع إدارة المعرفة، او استخدامها في زيادة معارف وخبرات ومهارات الكوادر البشرية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية وأن يستفيد منها متخذو القرارات وراسمو السياسات في وزارة التعليم العالي الأردنية، والقيادات الأكاديمية والإدارية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية في توظيف إدارة المعرفة في أعمالهم وبما يعزز من تنافسية الجامعات في الترتيب العالمي والمحلي.

أهداف البحث:

-التعرف الى دور إدارة المعرفة في تعزيز تنافسية الجامعات الأردنية.

-التعرف الى عمليات إدارة المعرفة المطبقة في الجامعات الأردنية .

-تقديم مقترحات وتوصيات من شأنها الإسهام في عمليات تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية.

والتدريس، والتعلم، ونقل المعرفة، وتخزينها، وهي بهذا الدور تسهم بشكلٍ إيجابيٍ في النمو الاقتصادي، والتنمية المجتمعية للدول، من خلال توليدها لأفكارٍ ومعارفَ وخبراتٍ جديدةٍ (Mahdi, Nassar,& Almsafir, 2019).

وتعد المعرفة من أهم الموارد الاستراتيجية للمؤسسة والتي تمكنها من تحقيق ميزات تنافسية مستدامة في سوق العمل حيث تحول الاهتمام من الأصول المادية الى الإمكانات الفكرية المعرفية، وتعتمد عملية المحافظة على المزايا التنافسية بشكل كبير على قدرة المؤسسة على توليد المعرفة، ومشاركتها، وتخزينها، واستخدامها (Carrasco-Hernandez, 2016).

إدارة المعرفة:

تعمل مؤسسات التعليم العالي الساعية إلى تحقيق النجاح، والتميز على التركيز على القوى البشرية، وقدرة قوة العمل من حيث لتحويل الاهتمام من الموارد الملموسة، إلى تلك غير الملموسة، ومنها: المعرفة، والكفاءات الرئيسة، والابتكار، فقامت بتعديل نشاطاتها، ونظمها الإدارية، بشكلٍ سريعٍ لاستمرارية، واستدامة البيئة التنافسية، التي تضم أيضا: التقنيات بأنواعها، والعولمة (Obeidat & Al-Suradi, 2016).

وتشير عمليات إدارة المعرفة، وممارستها إلى إمكانية انتقال المعرفة، والمعلومات، وتدفقهما بين مختلف الدوائر في المؤسسة، وتمثيل قدرة المؤسسة على اكتساب المعرفة، وتوليدها، وتشاركها، والتفاعل، والتعامل معها (Razzaq, et.al,2019).

ويمكن اعتبار المعرفة مفهوما يتضمن أبعاداً مختلفةً، وممارساتٍ وعلى النحو الآتي:

-توليد المعرفة: ويمثل إمكانية المؤسسة في ابتكار وتطوير افكار حديثةٍ، وغير مألوفةٍ تحقق الفائدة التنظيمية، وتقدم حلولاً للمشكلات في الأعمال التنظيمية (Kianto, et.al, 2016).
-اكتساب المعرفة: وتمثل عملية تفاعل الأفراد في المؤسسة مع التقنيات، والموارد داخل المؤسسة، وخارجها (Chiu, Chen,2016).
-تشارك المعرفة: بحيث يتشارك العاملون في المؤسسة بتقديم المقترحات، والأفكار، والمهارات، والمعلومات ذات العلاقة بين جميع كوادر المؤسسة (Elrehail, et.al,2018).
-توثيق المعرفة: وتمثل تحويل المعرفة المخزنة، وتحديثها، وتقديمها للآخرين في المؤسسة باستخدام تقنية المعلومات وتسهيل عملية الاتصال والتواصل بين كوادر المؤسسة (Kianto, et.al, 2016).
-تطبيق المعرفة: وتمثل عملية الاستخدام الفعلي للمعرفة في مختلف الوظائف التنظيمية، والعمليات الإدارية، والتعليمية في المؤسسة لتحقيق قيمة، وإضافة نوعية للعمل (Lee, 2013 et.al,).

تعريف إدارة المعرفة :

عرفها محسن والمضوي (2022: 65) بأنها : "عبارة عن نشاط منظم يسهم في بناء المنظمة، وتطوير عملياتها المعرفية والمتضمنة التوليد خزن توزيع وتطبيق المعرفة لتحقيق الأداء الناجح لاتخاذ القرار".

معوقات تطبيق عمليات إدارة المعرفة :

تواجه تطبيق عمليات إدارة المعرفة بعض المعوقات منها (القينعي، 2022):

سيطرة ثقافة الحد من تشارك المعرفة وعدم دعم القيادات العليا لعمليات إدارة المعرفة وضعف الإلمام والمعرفة بدور إدارة المعرفة، ومزاياها، وفوائدها، والافتقار للتدريب على موضوعات إدارة المعرفة، وعدم امتلاك الوقت الكافي لاكتساب معارف، وخبراتٍ حول كيفية استخدام إدارة المعرفة، وتنفيذ أنظمتها، وغياب التكامل بين نشاطات المؤسسة المتعلقة بإدارة المعرفة، وبين تعزيز التعليم المنظمي، وتطويره، وغياب فهم مبادرات إدارة المعرفة بالشكل الصحيح، بسبب غياب عمليات الاتصال، والتواصل الفعال، والكفؤ.

عمليات إدارة المعرفة:

وهي مجموع العمليات التي تمر بها دورة حياة المعرفة، وقد ذكرها بن برطال (2022) في الآتي:

-تشخيص المعرفة (Knowledge Identification): حيث يتم تحديث طبيعة المعرفة الموجودة داخل المؤسسة وأماكن وجودها وتعد واحدة من التحديات التي تواجه المؤسسة، كونها تتعلق بكيفية تشخيص المعرفة الموجودة، وكيفية الحصول عليها وتخزينها.

-توليد المعرفة(Generating Knowledge): وتتضمن الحصول على المعرفة واكتسابها بمختلف الأساليب، والطرق ومن مصادرها: الداخلية والخارجية، والحصول عليها من مصادرها الرئيسة، أو من خلال الابتكار، وتوظيف قدرات الأفراد الإبداعية، لإنتاج معرفة جديدة لم يسبق وجودها سابقا.

-تخزين المعرفة(The Storage of Knowledge) : تهتم المؤسسات بالذاكرة التنظيمية التي تنمو وتكبر من خلال إسهامات الأفراد فيها، ويعد تخزين المعرفة من الوسائل الرئيسة التي تستخدمها المؤسسات باستمرارية المعرفة، وضمان بقاياها حتى بعد فقدان أصحابها نتيجة دوران العمل.

-توزيع المعرفة (Knowledge Distribution): وتعتمد على زيادة قيمة المعرفة، والتي تزداد باستخدامها، ومشاركتها، وتعتمد على العمل الجماعي، والتحاور، وعليه فقد سعت المؤسسات إلى تشجيع المشاركة ونقلها بين العاملين.

-تطبيق المعرفة (Knowledge Application): الإدارة الناجحة هي من تستخدم المعرفة في الوقت المناسب ودون أن تفقد استثمار إمكانية توافرها لتحقيق تميز ما، او حل مشكلة محددة قائمة.

أهداف إدارة المعرفة:

تهدف إدارة المعرفة الى تحقيق ما يأتي (المعولية، 2022):

توفير المعرفة من مصادرها الرئيسة، والاحتفاظ بها، وتخزينها، وإعادة استخدامها، وتحقيق راس المال الفكري، وتوظيفه في تقديم حلول للمشكلات التنظيمية، وتوفير بيئةٍ تنظيميةٍ، تحفز الأفراد، وتشجعهم على المشاركة بالمعرفة للإسهام في زيادة معرفة الآخرين، وتحديد المعارف الجوهرية، وكيفية تأمينها، والحصول عليها، وضمان حمايتها، وإعادة استخدام المعرفة وتعظيمها، والعمل على إشاعة مفهوم وثقافة المعرفة، والتحفيز للتطوير، والتنافس من خلال الذكاء الإنساني، والعمل على ضمان فاعليه تقنيات المؤسسة، وتحويل المعرفة الضمنية إلى صريحةٍ، وتعظيم الاستفادة، والعائد من الملكية الفكرية، وتحويل المؤسسات من الاقتصاد التقليدي إلى اقتصاد المعرفة، والعمل على تحويل الأفكار الذكية من الميدان، ونشر أفضل الممارسات داخل المؤسسات.

متطلبات تطبيق إدارة المعرفة:

لكي تعمل إدارة المعرفة لا بد من توافر بيئةٍ تنظيميةٍ مناسبةٍ لتحقيق الفاعليه التنظيمية للمعرفة وهي (المعولية، 2022):

-المتطلب التقني(Technology Demand): حيث يشترط لمدير المعرفة أن تتوافر لديه القدرة على استخدام التقنية من محركات بحثٍ، والبرمجيات، وقواعد البيانات، والقدرة على إدارة رأس المال التقني، والفكري مما يسمح بمعالجة مشكلات إدارة المعرفة، بصورة تقنية وعليه فإن المؤسسة المتميزة هي من تمتلك التقنية، وتوظفها في عمليات إدارة المعرفة.

-المتطلب التنظيمي واللوجستي (Organizational & Logistic Demand): ويشتمل هذا المتطلب على الكيفية التي سيتم بها الحصول على المعرفة، والتحكم بها، وإدارتها، وتخزينها، وتوزيعها، وتطويرها، وزيادتها، وإعادة استعمالها، وتحديد الإجراءات، وطرق ووسائل التنفيذ في عمليات إدارة المعرفة بشكلٍ يحقق الكفاية، والفعالية، وتحقيق قيمةٍ مضافةٍ من المعرفة.

-متطلب اجتماعي (Social Demand): بحيث يتم التركيز على تقاسم المعرفة بين أعضاء التنظيم، وبناء فرق تصنيع المعرفة، وتأسيس مجتمع معرفة مبني على الابتكارات التي يقدمها مسؤول المعرفة، والعمل على تقاسمها، ومشاركتها في الخبرات، والمعارف، والمهارات الشخصية، وإقامة علاقات متينة بين الأفراد، والعمل على تأسيس، وترسيخ ثقافة تنظيمية داعمة للمعرفة.

أدوات التشارك المعرفي في الجامعات:

حدد القداح (2021) أدوات وطرق التشارك المعرفي في الآتي:

-عقد اجتماعات دورية بين أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في حقول المعرفة، ومناقشة نتائج البحوث والدراسات فيما بينهم، ونقل المعرفة بين الأكاديميين والإداريين داخل الحرم الجامعي، وتشجيع عمليات التشارك المعرفي داخل الجامعة، والعمل على إيصال المعرفة المناسبة للشخص المناسب، في الوقت الملائم، وبشكل جيد، وكلفة معقولة.

-إنشاء موقع الكتروني مطور يتضمن المبادرات الإبداعية، والحلول غير التقليدية، والاستراتيجيات الأدائية المتميزة، وتوظيف التقنية الجديدة، والمطورة، وإتاحتها لذوي العلاقة من كوادر الجامعة.

-إيجاد بنية منظمية أفقية تتبع سياسة الباب المفتوح مما يمكّن من تدفق المعرفة، ويرسّخ البيئة التعاونية التي تعد عنصراً رئيساً في عملية التشارك المعرفي، وتشجع روح العمل الجماعي لدى المجموعات، وتسهم في فرص التعلم والتدرب.

–الثقافة التنظيمية بحيث يتم بناء ثقافة تنظيمية مؤقتة، مؤمنة بالمعرفة، وأهمية وضرورة البحث فيها، وتداولها بين العاملين من أكاديميين وإداريين، لتحقيق اداني ينسجم ويتكامل ويتناغم بين الوحدات الإدارية والأكاديمية داخل الجامعة.

–تحويل المعرفة الضمنية الى صريحة باستخدام الخبراء والمتخصصين وعقد اللقاءات والاجتماعات والندوات والإشراف المستمر بين الخبراء والمتخصصين على العمليات الأدائية، وتوجيه الأفراد، وإكسابهم مهارات، وخبرات تسهم في تطوير أدائهم المهني.

–تطوير الموجودات المعرفية كونها تمثل راس المال الفكري للجامعة الذي يتنامى يوما بعد يوم، كونه يتعرض باستمرار لعمليات تدفق معرفي، ويسهم في تطوير الموجودات المعرفية من خلال الأنظمة المعرفية، وتجهيز سجلات بالموجودات المعرفية، وأرشفتها الكترونيا لتكون مرجعاً مهنياً متقدماً لكل من يطلبها.

دور إدارة المعرفة في تحسين دودة مؤسسات التعليم العالي وزيادة تنافسيتها:

يحقق تبني إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي زيادة الكفاية، والفاعلية، وتحسين عمليات صنع القرارات، واتخاذها، والتحسين المستمر في أداء المهمات، والواجبات المنوطة بالهيئتين الأكاديمية والإدارية، وزيادة مشاركتهم في نشاطات المؤسسات، وتعزيز فرص التنافس الإيجابي، والبنّاء، وإعداد جيل قادر على تحقيق متطلبات سوق العمل، وفق متطلبات اقتصاد المعرفة ويعزز القدرة على الإبداع والابتكار (المعولية، 2022).

وتسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحسين جودة خدماتها، وقد تبنت مداخل إدارية متنوعة لرفع درجة رضا المستفيدين والمتعاملين مع الجامعة من خدماتها، ويعد مدخل إدارة المعرفة احد أبرز المداخل التي حظيت بانتشار واسع في مختلف مؤسسات التعليم العالي التي تولي أهمية قصوى للمعرفة من حيث: توليدها، وتجميعها، ونشرها، والاستفادة منها، وتعد إدارة المعرفة من التطورات الفكرية ذات الأثر الكبير في قيام مؤسسات التعليم العالي بدورها، وتنفيذ المهمات المناطة بها، بوصفها مؤسسات ذات رأس مال فكري، وتقوم إدارة المعرفة على فكرة إلزام المؤسسة باستثمار ما لديها من معرفة في جميع عملياتها(سيد أحمد، والأمين، 2022).

وتتسابق كثير من دول العالم في تبني نماذج تطبيقية في إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، وتعد جامعة بليماوث البريطانية من أكبر جامعات المملكة المتحدة، وتقدم خدمات تعليمية منذ (1862) م ولها سمعة ومكانة دوليتان، لتميزها في مجالي: البحث العلمي، والخدمات التعليمية، وبمستوى عالي الجودة، وهي من الجامعات الرائدة، والمتميزة في تطبيق إدارة المعرفة، وقد طبقت الجامعة إدارة المعرفة، وفق الخطوات الآتية (النايض وضحاوي وعناني، 2022): اختيار البديل المناسب في تطبيق إدارة المعرفة من بديلين أولهما قيام الجامعة بتطوير نظام لإدارة المعرفة بلبي احتياجاتها من واقع خبرتها السابقة في تطوير نظام افتراضي في إدارة بيئة التعلم، وثانيهما شراء برامج جاهزة لإدارة المعرفة من الشركات المنتجة في هذا المجال حيث اختارت البديل الثاني. ثم قامت الجامعة بتركيب برنامج لإدارة المعرفة، وتجربة استخدامه، ثم قام فريق من المتخصصين في إدارة المعرفة على مستوى الجامعة بإجراء تعديلات تقنية لينسجم مع احتياجات الجامعة الفعلية، ثم تدريب العاملين على استخدام شبكة تبادل الخبرات، وبناء شبكة تبادل المعرفة، وتصميم تفاصيل، ومكونات المجتمع، والتطبيق، وتنظيم الوظائف، وضمان أمن المعلومات وسريتها، ومنح صلاحيات وفق الأدوار، وقد نجحت الجامعة في تحقيق إدارة متميزة استطاعت تطوير النظام الإداري وتوفير ما يحتاجه من متطلبات.

وتعد جامعة بانكوك من الجامعات الرائدة في تايلاند على مدى أربعة قرون وهي الوحيدة في تايلاند التي حصلت على شهادة الايزو (14001) بسبب قيامها بتفعيل الأداء، وتجويد الخدمات التعليمية على مختلف الصعد، ونفذت عدة مبادرات في إدارة المعرفة، وعملت على تقصي مسار تنمية واستهلاك الموارد التعليمية، ودعم تدفق المعلومات، وانسيابها داخل الجامعة، وأوجدت بيئةً تشاركيةً تعاونيةً، أسهمت في تعزيز الاتصال والتواصل بين الكادرين الإداري والأكاديمي، والطلبة، وقامت الجامعة بتطبيق مبادرة لإدارة المعرفة مبنية على عدة مراحل، بدأت بالعصف الذهني حول تطبيق إدارة المعرفة، ثم إنشاء مركز لإدارة المعرفة، وعززته بفريقٍ متخصصٍ، وبكفاءةٍ عاليةٍ، ثم عملت على التوعية بأهمية إدارة المعرفة بالجامعة، من خلال ورش العمل، والحلقات النقاشية، والزيارات الميدانية من فريق إدارة المعرفة لبعض المؤسسات الأخرى، للاستفادة من خبراتهم، والقيام بوضع خطة لإدارة المعرفة، وتنفيذها، وكانت قائمة على تحديد

رؤية إدارة المعرفة بجامعة بانكوك، واختيار فريق إدارة المعرفة، وإنشاء مركز لإدارتها (النايض وضحاوي وعناني، 2022).

ترتبط الجامعات بالمعرفة ارتباطاً وثيقاً، حيث تنظر الجامعات للمعرفة على أنها تشكل الموارد المعرفية للمجتمع الذي يحتاجها في بناء هيكلها الاقتصادي، الذي يعتمد بشكلٍ كبيرٍ على وجود كيانٍ فكريٍ ومعرفيٍ، وهذا يمثل وظيفة الجامعات بحيث تكون مصدراً للمعرفة، وتستمد شرعيتها وهويتها من دورها الاستراتيجي في خدمة المجتمع، وعليه يقع على كاهل الجامعات مسؤولية تطوير، وإغناء البناء المعرفي للمجتمع (جودة وعبد الخالق، 2020).

الميزة التنافسية:

هي المهارة أو التقنية أو المورد المتميز الذي يتيح للمؤسسة إنتاج قيم ومنافع للمستفيدين من خدماتها تفوق ما يقدمه المنافسون، ويؤكد تميزها، واختلافها عن المنافسين من وجهة نظر المستفيدين الذين يتقبلون هذا الاختلاف، والتميز، وبما يحقق لها المزيد من المزايا، والقيم التي تفوق ما تقدمه المؤسسات المنافسة (بن دحمان وكمال، 2022).

ينظر إلى تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي بوصفها خياراً لنجاحها، واستمراريتها، وتتعامل الدول المتقدمة مع هبوط التنافسية في قطاع التعليم العالي كمؤشر على هبوط الاقتصاد الوطني، ومؤشرا خطيرا حول مستوى التقدم العلمي، ويشكل تهديدا للأمن القومي، مما يجعل هذه الدول حريصة على إذكاء روح التنافس في مؤسسات التعليم العالي، وجعلها جامعات جاذبة للطلبة، فعلى سبيل المثال بالرغم من ارتفاع الكلفة على التعليم العالي في أمريكا وأوروبا إلا أنها تشهد إقبالاً كبيراً من الطلبة الدوليين للالتحاق بها، والسبب في ذلك أنها تقدم تعليماً نوعياً استطاع تحقيق ميزةٍ تنافسيةٍ عالميةٍ (المطيري والزبون، 2017).

دور راس المال المعرفي في تحقيق الميزة التنافسية:

تمر عملية تنمية راس المال المعرفي بمكونين رئيسين هما (حسين والخليل 2020):

-الاستثمار في راس المال الهيكلي للمؤسسة: بحيث يعبر عن الموجودات المعرفية التي تكون ضمن دائرة المؤسسة عندما لا يؤخذ بالعنصر الإنساني، وتشمل رأس مال الزبون، أو المستفيد من الخدمة (السوق) رأس المال التنظيمي بمكونيه: راس مال التصنيع، وراس مال التطوير والتحديث، وحتى تتمكن المؤسسة من تحقيق الميزة التنافسية، ورفع قيمتها السوقية عليها اعتماد

عملية تنموية، متكاملة، وشاملة، ومستدامة، وبنفس درجة الاهتمام، وهي دعامة الرئيس لنشاط العنصر الإنساني في التنظيم.

-تنمية راس مال الزبون (السوق) يعد السوق نقطة الانطلاق لدى أية مؤسسة، ونقطة الأصول من حيث المحافظة على السوق، وفتح الأسواق الجديدة، وكسب حصص سوقية جديدة، والحصول على مستفيدين جدد، وتلبية حاجات المستفيدين والمتعاونين، وهذا كلة يتطلب دراسة السوق، والبحث العلمي، ودراسة الممارسات التسويقية الجادة مضمونة العوائد، وتضيف قيمة جديدة للمؤسسة، أحيانا يقاس حجم مؤسسة بحجم المستفيدين من خدماتها (عملائها) ومدى وفاؤهم وارتباطهم بها.

-تنمية راس المال التنظيمي: بحيث يتم الاستثمار بعنصرين رئيسين أولهما راس مال التصنيع أو الإنتاج، ويشمل تشجيع قدرات الأفراد، وتطويرهم، وتعزيز الإبداع، والمشاركة لديهم، ونشر المعرفة لتعميق إنتاجيتهم كل في مجاله، من خلال النشاطات المكثفة، وتطوير البنى التحتية، بما ينسجم مع متغيرات البيئتين: الداخلية والخارجية، ويشمل ذلك البرمجيات، وقواعد البيانات، واعتماد هيكل تنظيمي مناسب، واستغلال المعرفة الصريحة والضمنية على الوجه الأكمل، اما الثاني فهو تنمية راس مال التطوير والتحديث، فيشمل التمويل الكافي لنشاطات البحث، والتطوير في مختلف الميادين، وتشجيع الإبداع، وتعميمه، وإنشاء شركات جديدة، مما يعزز القدرة التنافسية للمؤسسة.

-الاستثمار في راس المال البشري: يعد العنصر البشري حجر الرحى في رفع كفاءة المؤسسة، وأدائها التنظيمي والعمل على تدعيمه، وتنميته، واستثماره، حيث أن تطوير الموارد البشرية، واستثمار طاقتها، وقدرتها، وتفاعلها، وتأقلمها مع متطلبات العمل، ولن يتحقق ذلك إلا بجهودٍ منظمةٍ نحو تنمية الموارد باستخدام الأساليب المناسبة، وضمن الاستراتيجيات المتبعة في التنظيم، والأهداف المرسومة.

أبعاد الميزة التنافسية:

تعد الميزة التنافسية مفهوماً استراتيجياً يعكس الوضع التنافسي النسبي المستمر لمؤسسات ما تجاه منافسيها، ويتجلى ذلك على شكل خدماتٍ، أو منتجاتٍ، أو مخرجاتٍ، ذات خصائص فريدة يكون معها المستفيد مستعدا للدفع أكثر للحصول عليها، أو تقديم خدمةٍ، أو سلعةٍ، أو منتجٍ، لا تقل عما يقدمه الآخرون، ولكن بسعرٍ أقل، وعليه فالميزة التنافسية هدف استراتيجي تسعى المؤسسات إلى تحقيقه من خلال الإدارة المتميزة لمواردها الداخلية، والكفاءات الاستراتيجية، ومعرفتها الكامنة

ضمن عمليات، ونشاطات، وأنظمة المؤسسة بما يؤدي إلى خفض الكلفة، وتحسين مستوى الجودة، وزيادة الحصص السوقية، وزيادة الربح على المدى الطويل (جودة وعبد الخالق، 2020).

وتتمثل أبعاد الميزة التنافسية في الآتي (جودة وعبد الخالق، 2020):

-التكلفة وتمثل قيام المؤسسة باستغلال مواردها المتاحة، وتقاس بكمية المدخلات المستخدمة لإنتاج وحدات معينة من المخرجات على شكل خدمات، أو سلع، أو معرفة، أو مهارات، أو كفايات، وهناك ارتباط موجب بين قدرة المؤسسة على استثمار مدخلاتها وقدرتها على التنافسية.

-الإبداع والابتكار: يعد التحديث من أهم مصادر بناء المزايا التنافسية فيؤدي التحديث في المنتج، أو العمليات لتعزيز قيمة مخرجات المؤسسة، وتحسين صورتها في عيون المستفيدين من خدماتها، وبالنتيجة تميزها.

-الجودة: تعد الجودة متطلباً رئيساً للمؤسسات الراغبة في التميز، حيث عليها أن ترفع من جودة خدماتها بشكل يلبي رغبات المستفيدين منها، وعليه تعني الجودة الاستخدام الأمثل، والصحيح للعمليات الإنتاجية، والتأكد من مطابقة المنتج للمواصفات الموضوعة، وتلبي حاجات ورغبات المستفيدين، وتوقعاتهم ويقصد بالجودة في الجامعات التحسين الدائم في مختلف مجالات الأداء الجامعي، وبما يمكنها من تقديم خدمات، ومخرجات بسوية عالية.

-المرونة: تعد المرونة عنصر رئيسا في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة من خلال سرعة الاستجابة للمتغيرات والمستجدات، وبما ينسجم مع حاجات المستفيدين من طلبة، وأولياء أمور، وسوق عمل، ومجتمع وبما أن التعليم العالي هو المسؤول عن التنمية البشرية، وتطويرها باستعمال أساليب حديثة، وتقنيات أصبح أولى من غيره في تبني مفهوم إدارة المعرفة، واستحداث أساليب جديدة تتسم بالكفاية، والفعالية، وتتلاءم مع المتطلبات المعرفية لعصر المعرفة، والتقنية، وعليه فقد زادت أهمية إدارة المعرفة، لا سيما وأن تحقيق الميزة التنافسية وتطويرها، وضمان استمراريتها، يعتمد بشكل رئيس على الأصول المعرفية، والاستثمار بها الأمر الذي يؤكد دور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي (الحميدي، 2019).

مبررات الاهتمام بالميزة التنافسية للجامعات:

برزت خلال التعامل مع البيئة التنافسية للجامعات عدة مبررات أهمها (الحميدي 2019)1:

-السياسة العليا للدولة في التعليم: ودورها في تحويل الاقتصاد الوطني إلى اقتصاد قائم على المعرفة، والمتمثل ببناء العقول، وتعزيزها بالمهارات العالية، والطاقات البشرية القديرة مما جعل

الاهتمام بالتعليم عموما، والعالي على وجه الخصوص، والاستثمار بالقوى البشرية الأساس لتكوين راس مال فكري.

-التحولات والتغيرات العالمية: ومنها: العولمة، وتطور المعلومات الاتصالات، مما أوجد نشاطات اقتصادية قائمة على المعرفة.

-ظهور مفاهيم إدارية جديدة فرضتها التغيرات، والتطورات العالمية مثل: التخطيط الاستراتيجي، والهندسة الإدارية، وإدارة الجودة الشاملة مما عزز الاهتمام بتقديم خدمات بجودة عالية، واستخدام معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية للوصول بها إلى مستوى عال، وتحسين مستمر، بحيث يزيد من سمعة مؤسسات التعليم العالي، وتحقيق الميزة التنافسية للجامعات.

-تزايد التنافسية بين الجامعات محلياً وإقليمياً ودولياً: لتحقيق السمعة العلمية الجيدة، والوصول إلى مكانةٍ مرموقةٍ في البيئة العلمية.

-تتمثل قدرة الجامعات في التنافس في القرن الحادي والعشرين على ما لديها من مخزونٍ معرفيٍ، ومعرفةٍ ضمنيةٍ، لدى أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية.

-تزايد اهتمام العالم بالتعليم، والتوسع به، فزادت نفقاته الأمر الذي أبرز اهتمام المؤسسات، والعاملين بالجدوى الاقتصادية والاجتماعية القائمة، والمرجوة من الانفاق المتنامي على التعليم، ودراسة العائد منه سواء على المجتمع أم الاقتصاد.

الخلاصة:

خلصت هذه الورقة الى تعرف دور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات الأردنية، وأن الإدارات الجامعية الأردنية تستخدم إدارة المعرفة في مختلف عملياتها الإدارية والأكاديمية، لإيمانها وقناعتها بأن إدارة المعرفة تسهم بشكل إيجابي في رفع سوية الجامعات، وزيادة تنافسيتها عربيا ودوليا، وقد بينت الورقة تعريف إدارة المعرفة وإدارة التنافس، وعرضت الورقة لأبعاد إدارة المعرفة توليداً واكتساباً وتشاركاً وتوثيقاً وتطبيقاً، وعرضت الورقة لأهم معوقات تطبيق عمليات إدارة المعرفة، وأهدافها، ومتطلبات تطبيقها، وأدوات التشارك المعرفي في الجامعات، وتعريف إدارة التنافس، وابعاد الميزة التنافسية ومبررات الاهتمام بالميزة التنافسية للجامعات، ودور رأس المال المعرفي في تحقيق الميزة التنافسية.

قائمة المراجع

بن برطال: عبد القادر، (2022)، "الثقة التنظيمية كمتغير وسيط في العلاقة بين إدارة المعرفة وتحسين آراء هيئة التدريس لدى أساتذة كلية العلوم الاقتصادية – جامعة الاغواط"، مجلة البحوث الاقتصادية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، 7(2)339-357.

بن دحمان: بهجة، وكمال: حوشين، (2022)، " مساهمة إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمات"، مجلة أبعاد اقتصادية، جامعة أمحمد بوقرة بومرداس – كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، 12(1)190-212.

جوده، يسري السيد يوسف وعبد الخالق، إبراهيم أحمد محمد (2020)، " تقييم مدى تطبيق مفهوم إدارة المعرفة كمدخل لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات المصرية: دراسة مقارنة"، مجلة الدراسات والبحوث التجارية، جامعة بنها – كلية التجارة، 40(1) 645-674.

حسين: نوي طة والخليل: موفق إبراهيم، (2020)، "مساهمة إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية للمنظمة"، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، جامعة عاشور زيان- الجلفة، 3(9)286-299.

الحميدي: منال (2019)، "دور إدارة المعرفة في تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة الطائف"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط – كلية التربية، 35(5) 442-480.

الزيادات: محمد عواد، (2018)، اتجاهات معاصرة في إدارة المعرفة، (عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع).

سيد أحمد: ستي، والأمين: محمد الشريف، (2022)، "أثر عمليات إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي- دراسة إمبريقية لدى عينة من الأساتذة الجامعيين"، مجلة آفاق للبحوث والدراسات، 5(1)224-242.

القداح: محمد إبراهيم، (2021)، إدارة المعرفة في المؤسسات التعليمية: الريادة والتفوق، (عمان: دار وائل للنشر).

القينعي: عبد الحق، (2022)، "دراسة واقع تطبيق عمليات إدارة المعرفة بكلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التيسير- جامعة البليدة 2 من وجهة نظر الهيئة التدريسية"، مجلة اقتصاديات شمال افريقيا، 18(29)447-460.

محسن: مفتاح الطيب، والمضوي: نوري علي (2022)، "إدارة المعرفة: واقعها ومعوقات تطبيقها، دراسة تطبيقية بالجامعة الاسمرية الإسلامية، مجلة الدراسات الاقتصادية، كلية الاقتصاد جامعة سرت، 5(4)92-119.

المطيري والزبون: محمد سليم، 2017)،" درجة توظيف إدارة المعرفة في مواجهة معيقات تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي الكويتية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"، المجلة التربوية، جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، 32(125)53-97.

المعولية: ايمان بنت محمد بن زيد، (2022)، "واقع تطبيق إدارة المعرفة في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة: مدرسة مزون العلم أنموذجا"، المجلة العربية للقياس والتقويم، الجمعية العربية للقياس والتقويم، 3(6)413-441.

النايض: عبد السلام عمار المبروك، وضحاوي: بيومي محمد، وعناني: مصطفى عبد الحميد، (2022)، "إدارة المعرفة كمدخل لتطوير الأداء الإداري بالجامعات الليبية"، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (54)233-258.

Carrasco-Hernandez, A. J. & Jimenez-Jimenez, D., (2016), ‘Knowledge management flexibility and firm performance: The effect of family involvement’, European journal of family Business, 6(2)108-117.

Chiu: C. N. & Chen: H. H. (2016), “The study of knowledge management capability and organizational effectiveness in Taiwanese public utility: the mediator role of organizational commitment”, Springler Plus, 5(1)15-20.

Elrehail: H. , Emeagwali, O. l. , Alsaad: A.& Alzghoul: A. (2018). “The Impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: the contingent role of Knowledge sharing “, Telematics and Informatics, 35(1)55-67.

Iqbal: Salman, Rasheed: Mamoona, Khan: Huma and Siddiqi: Ahmed (2021), Human resource practices and organizational innovation capability: role of knowledge management, VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems 51 (5), 732-748.

Kianto: Aino, Vanhala: Mika and Heilmann: Pia, (2016), The impact of knowledge management on job satisfaction. Journal of Knowledge Management, 20(4) 621-636.

Lee: Voon-Hsien, Leong: Lai-Ying, Hew: Teck-Soon and Ooi: Keng-Boon,(2013), “Knowledge management: a key determinant in advancing technological innovation?”, Journal of Knowledge Management, 17 (6) 848-872.

Mahdi: Omar Rabeea, Nassar: Islam, Almsafir: Mahmoud Khalid, (2019), Knowledge management processes and sustainable competitive advantage: An empirical examination in private universities, Journal of Business Research, 94, 320-334.

Obeidat :Bader Yousef ,Al-Suradi Mai Maher, Masa’deh: Ra’ed , and Tarhini: Ali, (2016). The impact of knowledge management on innovation An empirical study on Jordanian consultancy firms, Management Research Review , 39 (10) 1214-1238.

Razzaq: Shahid, Shujahat: Muhammad , Hussain: Saddam , Nawaz: Faisal , Ali :Murad, and Tehseen: Shehnaz , (2019), Knowledge management, organizational commitment and knowledge-worker performance The neglected role of knowledge management in the public sector, Business Process Management Journal, 25 (5) 923-947.

Rehman: Ubaid Ur, and Iqbal: Amjad (2020),Nexus of knowledge-oriented leadership, knowledge management, innovation and organizational performance in higher education Business Process Management Journal , 26 (6), 1731-1758

التصور الفينومينولوجي للتربية و علاقته بالثقافة الإنسانية الراهنة

د.تواتي جهاد

المدرسة العليا للأساتذة آسيا جبار – قسنطينة – الجزائر.

ملخصنحاول في سياق هذه المحاولة أن نطرح إشكالية فلسفية إنسانية تتعلق بموضوع تحت عنوان " التصور الفينومينولوجي للتربية و علاقته بالثقافة الإنسانية الراهنة "، و هو موضوع يقع بين مستويين، المستوى الأول ينحصر في علاقة الفينومينولوجيا بالفعل التربوي، و المستوى الثاني ينحصر في علاقة هذا التصور الفينومينولوجي للتربية بالصورة الجديدة للثقافة المعاصرة بما هي ثقافة علمية أساسها التوجه التكنولوجي للحياة الإنسانية، حيث سنبين كيف أن التربية المعاصرة أخفقت في محاولتين، المحاولة الأولى ترتبط بتصور التربية تصورا مثاليا يرتكز على رسم قبلي للفعل التربوي، أما المحاولة الثانية فترتبط بتصور التربية تصورا تجريبيا خالصا يرتكز على رسم بعدي للفعل التربوي. تأتي فيما بعد محاولات فينومينولوجية لترسم بعدا آخر للفعل التربوي و تحصره في المجال العيني الذي يجعل التربية خاضعة إلى فلسفة الموقف " المعيش"، أين يتحدد الفعل التربوي على مرتكزات آنية، و الذي يبعد العملية التربوية عن أي حكم مسبق، كما يبعدها عن المحاولات التجريبية الهادفة إلى مقاصد تربوية مادية، . هذا هو التصور الفينومينولوجي للتربية من حيث هو تصور قوامه التربية عن طريق فكرة الموقف المعيش، فإذا كانت الثقافة التكنولوجية الراهنة عبارة عن موقف إنساني جديد فإنه لن يتعارض مع ما تهدف إليه فينومينولوجيا التربية.

The phénoménology conception of éducation and its Relationship to the current human culture

Abstract: In the context of this attempt , we try to raise a humanitarian philosophical problem related to the topic of (the phenomenology conception of education and relationship to the current human culture) which is a topic that is between two levels. the first is limited in the relationship of phenomenology to the educational action , and the second level is limited to the relationship of this phenomenology of education with the new image of the contemporary culture , as it is a scientific culture based on the technological orientation of human life , where we will show how the contemporary education has failed in two attempts.The first attempt is linked to the conception of education as an ideal

conception based on an a priori way of the educational act. the second attempt is linked to the conception of education as a purely experimental conception based on a dimensional way of the educational act.after that phenomenological attempts com to draw another dimension to the educational act and confine it to the concrete field , which makes education subject to the philosophy of the “ living” situation , where the educational act is determined on the immediate foundations , which distances the educational process from any prior judgment , just as it distances it from experimental attempts aiming to material educational goals. This is the phenomenological conception of education in that it is a conception whose foundation is education through the idea of the living situation.So if the actual technological culture is a new humanitarian situation , it won’t be in contradiction with the aims of education phenomenology.

مقدمة:

إذا كان الموضوع الذي طرحناه في هذه المشاركة يرتكز أساسا على تتبع مختلف أوجه التركيب بين أنماط التفكير المعاصر ، فإننا نقصد بذلك أننا بصدد تتبع شكل جديد من أشكال وحدة العلوم على أساس أننا لا يجب أن نغفل مختلف الجهود التي قامت بها الكثير من المجتمعات الأروبية و المجتمعات العربية في سبيل ترسيخ ثقافة الوحدة بين المجالات العلمية التي تعتمد في نشاطها على فكرة التخصص. إن تصورنا هذا حول وحدة العلوم و إيماننا بأهمية هذه الوحدة هو ما جعلنا نطرح هذا الموضوع " فينومينولوجيا التربية و علاقتها بالثقافة الإنسانية المعاصرة " الذي نعتبره موضوعا فلسفيا بقدر ما موضوع ثقافي و موضوعا ثقافيا بقدر ما موضوع فلسفي، من منطلق أن كل من تصور الفلسفة و تصور الثقافة لا يتعارض مع فكرة وحدة العلوم. إننا نهدف بهذا الموضوع إلى تعزيز وفائنا لوحدة العلوم من جهة و من جهة أخرى نهدف إلى تذكير كل من لا يؤمن بوحدة العلوم بأهمية العلوم المتخصصة بمعناها الشمولي لا بمعناها الضيق، ذلك لأن الواقع المجتمعي و الثقافي و العلمي و الاقتصادي الراهن أصبح لا يحتمل تشخيص مختلف المشكلات و المعضلات تشخيصا علميا تجريبيا آليا خالصا و لا يحتمل تشخيص مختلف المشكلات و المعضلات تشخيصا فلسفيا مجردا خالصا. إن هذا الموضوع الذي نحن بصدد طرحه من المواضيع العلائقية التي تتطلب منا بحثا منهجيا بقدر ما هو معرفي و معرفيا بقدر ما هو منهجي، ذلك لأن طبيعة العلاقات التي يتضمنها يفرض نوعا من الاستنتاج المحكم، فإذا كنا

هنا بصدد البحث في فينومينولوجيا التربية و علاقتها بالثقافة الإنسانية الراهنة، فإننا مجبرون على تحليل علاقتين أساسيتين. العلاقة الأولى هي العلاقة التي نتعرف بها على خصائص التوافق بين الفينومينولوجيا و الفعل التربوي على أن إدراك هذا التوافق لا نفضل أن نحققه وفقا لإسقاط خاص للفينومينولوجيا على التربية أو نحققه وفقا لإسقاط خالص لمعنى التربية على الفلسفة الفينومينولوجية، إنما يسبق هذا الأمر محاولة استخراج دلالة الفينومينولوجيا من معنى التربية أو استخراج دلالة التربية من معنى الفينومينولوجيا و بعدها يمكننا إسقاط أي طرف على الطرف الآخر، لأن عملية الإسقاط لا يمكن أن تتم في إطار أن كل طرف غريب في معناه عن الطرف الآخر. إن هذه القاعدة تنطبق في نفس الوقت على التوافق بين فينومينولوجيا التربية و طبيعة الثقافة الراهنة، حيث أن إسقاط معاني فينومينولوجيا التربية على نوع الثقافة العالمية الراهنة أمر يصعب في إطار أن كل واحد منهما غريب عن الآخر و لا يدل عليه و لذلك وجب في السياق ان نبين كيف أن فينومينولوجيا التربية في دلالتها العامة تتضمن معني الثقافة الراهنة كما أن الثقافة الراهنة تتضمن معاني الفلسفة الفينومينولوجية . و بناء على هذا يمكن أن تتحدد المشكلة المتعلقة بهذا الموضوع و هي المشكلة التي تتعلق بوجه عام بعلاقة الفلسفة الفينومينولولوجية بالثقافة العلمية الراهنة و بوجه خاص تتعلق بإمكانية التوافق بين الدلالات الفينومينولوجية للتربية بما هي طرح فلسفي و الخصائص العلمية و التقنية للثقافة الراهنة.فكيف نثبت ذلك؟

أولا: فينومينولوجيا التربية:

يندرج هذا الموضوع الذي نحاول في هذا السياق أن نتعرف على دلالته ضمن المواضيع العلائقية، نقصد بذلك أن فينومينولوجيا phénoménologie de l'éducation التربية ما هي إلا علاقة بين الفلسفة و التربية من منطلق أن الفينومينولوجيا منهج فلسفي، و هذا ما يشكل مظهرا من مظاهر فلسفة التربية التي تعبر بالمعنى الواسع عن التأصيل الفلسفي للتربية، و الذي يقابله التأصيل العلمي للتربية الذي يتبناه علم النفس التربوي. و لهذا يمكن اعتبار فينومينولوجيا التربية بناء فلسفي للفكر و للفعل التربويين. و إذا كانت الفينومينولوجيا كمنهج فلسفي قابلة لأن تكون أساسا للتربية فذلك يرجع إلى كون التربية في معانيها المتداولة لدى التربويين و الفلاسفة تحمل دلالات و خصائص تجعلها في انسجام معرفي و منهجي مع المنهج الفينومينولوجي و تجعلها ليست غريبة عن الفينومينولوجيا أيضا. و نحن في هذا المقام فضلنا أن نتعرف على فينومينولوجيا التربية من خلال تحديد الفينومينولوجيا على أساس دلالة معينة، و بعدها نحدد

التصور العام للتربية حتى نتمكن من استنتاج المركب بينهما بما هو مركب ماثل في فينومينولوجيا التربية.

من بين القواعد الفلسفية التي تمكن من تعريف المفهوم الفلسفي هو أننا عندما نشرع في تعريف أي مصطلح فلسفي، فإننا نعرفه على أساس محدد، إما أننا نعرف المصطلح على أساس الموضوع مثل القول إن الفلسفة هي البحث في الوجود بما هو موجود، فهذا تعريف على أساس الموضوع لأن الوجود موضوع من مواضيع الفلسفة، و إما أننا نعرف المصطلح على أساس المنهج مثل القول إن الرياضيات هي العلم الفرضي الاستنباطي، و إما أننا نعرف المصطلح على أساس الهدف مثل القول إن العلم هو الدراسة الهادفة إلى الكشف عن قوانين الطبيعة. وفقا لهذه القواعد الفلسفية يمكن أن نعرف الفينومينولوجيا، و لكن تعريفا لا يبتعد كثيرا عن الدلالة التي نحتاجها في هذا السياق ونقيم بها دلالة لفينومينولوجيا التربية، حيث أننا سنحاول تعريفها على أساس المنهج من منطلق أننا سنتحدث عن معناها من خلال دلالة القصدية l'intentionnalité بما هي المفهوم المركزي في المنهج الفينومينولوجي و هي أيضا أهم خطوة في هذا المنهج بعد الإيبوخية.

و تعد الفينومينولوجيا مفهوما فلسفيا يقوم أساسا على مقومات تاريخية فلسفية. فلقد كانت الفلسفة منذ نشأتها إلى غاية الفترة الحديثة تعيش صراعا فكريا بين المذهبين المثالي و التجريبي، فاقترح إدموند هوسرل Edmund Husserlالفينومينولوجيا كحكم بين المذهبين المتصارعين، لأن الفكر عند هوسرل لم يعد خالصا إنما أصبح متوجها إلى العالم الخارجي أو الموضوعات، و هي الفكرة التي أخذها هوسرل عن برنتانو الذي كان أول من شدد على القصدية بما هي مفهوم مركزي في الفينومينولوجيا، و هو بدوره أخذ هذا المفهوم عن السكولاستيين الذين كانوا يطلقون كلمة القصد للدلالة على اتجاه أو توتر الفكر نحو الشيء، إلا أنه وسع هذا المفهوم و جعله يشمل جميع الحوادث النفسية، فقال إن الوعي غير منطو على نفسه، بل هو ينتسب إلى غرض ما، و هذا ما يسمى بعلم النفس الفعل.(علي زيعور، 1980، ص132) (علي زيعور، مذاهب علم النفس، ط3، دار الطباعة و النشر و التوزيع، بيروت لبنان، 1980، ص132.)

يمكن اعتبار الخاصية التي تميز الظواهر النفسية حسب برنتانو Brentano هي القصدية أو الاتجاه نحو الموضوعات في صورة انكشاف مباشر لا يخطئ " إدرك باطني "، بحيث يكون ذلك الإدراك هو نفسه موضوع الإدراك، أي أن الإدراك في الفينومينولوجيا هو إدراك الظواهر و هي موجودة في الذهن، فهي إدراك الإدراك بتعبير آخر. و إذا كان برنتانو قد اشتق القصدية من

المصطلح السكولاستي " الوجود بالنية "، فإن هذا يدل على نشاط ذهني معين يتلخص في كوني إذا لاحظت على سبيل المثال، فإن ملاحظتي ستكون لمنزل أو شجرة، و إذا قيل عني أني أشك، فإن شكي يتجه نحو أمر ما و ليكن شك حول تساوي 2+2 مع 4، و إذا قيل عني أني مسرور فلابد أن يكون شيء أنا مسرور به. (فؤاد كامل و آخرون، 1963، ص92) (فؤاد كامل و آخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، ب ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1963، ص92)
هذا، و يمكن في سياق آخر أن نحدد الفينومينولوجيا على أساس الموضوع و ذلك من خلال المعنى الذي ورد في محاولات هيجل Hegelالتي جعل فيها بحوثه موجهة نحو تعزيز أهمية الفينومينولوجيا كبديل منهجي في الفلسفة، إنه المعنى الذي يرى فيه هيجل أن الفينومينولوجيا هي دراسة الشعور من حيث أن فينومينولوجيا الروح الذي ظهر سنة 1807 قدم لنا الفينومينولوجيا كعلم لتجارب الشعور، على أن المعنى الذي اكتسبه هذا المفهوم مع هوسرل كان عبارة عن إضافة جديدة لما قدمه هوسرل حيث قدم لنا الفينومينولوجيا على أنها علم تجارب الشعور القصدي. (André Comte Sponville,2000,p:1405) إن الدلالة التي تقتضيها الفينومينولوجيا من خلال المعاني العامة السابقة لا يمكن أن تخرج عن إطار الطرح الوسطي لهذا البديل الفلسفي الجديد على أساس أن الأنساق الفلسفية السابقة و خاصة منها المثالية و التجريبية أخفقت في تفسير وتسيير شؤون الإنسان المعاصر. كما يمكن في هذا الإطار أن نتحدث عن المعنى الذي قدمه هيدغر Heidegger للفينومينولوجيا بما هو المعنى الذي استوحاه من هوسرل و ضمن فيه معاني فكرة الموقف كمفهوم مركزي في الفلسفة الفينومينولوجية من منطلق أن " الطريقة الفينومينولوجية التي تؤلف التفلسف ترتكز على مرافقة الحياة "(Otto Poggeler , p94)

إن أهم دلالة يمكن أن نلجأ إليها في هذا الإطار هي الدلالة التي قدمها ميرلوبونتي من حيث أن الفينومينولوجيا ما هي إلا " الموقف الذي يتبدى فيه الوجود للوعي. " Maurice Merleau-Ponty,1945, p88). إن ما أردناه من خلال فكرة ميرلوبونتي هو إثبات كيف أن التماهي بين الوجود و الوعي مشروط بتلك الحيوية التي تضمن الإطار المعيش بينهما من حيث هو الإطار الذي يجعل من الفينومينولوجيا فلسفة لمختلف المفاهيم الحيوية مثل مفهوم المعيش le vécu و مفهوم الموقفla situation و غيرهما. و إذا انتقلنا إلى دلالة التربية فإننا نقول بحسب ما ورد في معجم جميل صليبا أن التربية هي تبليغ الشيء إلى كماله كما ترتبط التربية في المعنى الذي ألفه المحدثون بتدريب و تنمية الوظائف النفسية حتى تبلغ كمالها، كما يقابل

جميل صليبا معنى التربية بالوراثة على أساس أن التربية عملية بنائية نسعى إلى تحقيقها بخلاف الوراثة التي تدل على كل ما نتقبله دون صنع من أيدينا. (جميل صليبا، 1971، ص266)
من هذا الطرح لمفهوم التربية يتضح لنا أن الدلالة العامة للتربية لا تتعارض مع الفلسفة بوجه عام، كما لا تتعارض مع الفينومينولوجيا بوجه خاص، فهي لا تتعارض مع الفلسفة لأن علاقة التربية بالفلسفة علاقة قديمة قدم الفلسفة، على أساس أن التاريخ الفلسفي أثبت ذلك، فقد كانت الحكمة الفلسفية التي تبناها الشرقيون مثلا على يد كل من كونفوشيوس و بوذا عبارة عن منظومات فكرية قابلة للتجسيد في سلوك الناس من خلال تعليم الناس هذه القيم و تعميمها على حركة المجتمعات التي كانوا ينتمون إليها، كل هذا من أجل تحقيق ما يسمى بالتربية الفلسفية. و تكمن علاقة التربية بالفلسفة أيضا من خلال ما هو وارد في نسق أفلاطون، ذلك لأن فلسفته المثالية قد أسقطها على ظاهرة التربية، فقد جعل من الفلسفة المثالية التي آمن بها و المستوحاة من عالم المثل فلسفة حاضرة في أفكار و مهارات الفلاسفة الحكام الذين يجب أن يكونوا حكاما بعد تربيتهم من طرف الدولة، على أساس أن الطفل الموجه لمثل هذه التربية يجب أن يكون ملكا للدولة حيث " يجب القيام قبل كل شيء بتربية الحكام عن طريق الفلسفة."(Karl Jaspers , p:121)، كما تتضح علاقة الفلسفة بالتربية من خلاء ما جاء به جون ديوي من جهة أخرى. إن الفلسفة البراغماتية فلسفة حاضرة في المشروع التربوي الذي تبناه ديوي، فهو عندما حدد البراغماتية على أساس فكرة العمل و النشاط، و على أساس أن فلسفة الحياة تقاس بنتائج السعي و العمل، لم يفصل هذا الأمر عن الفعل التربوي و رأى بأن هذا المعنى يتقاطع مباشرة مع الهدف من التربية الماثل في تكيف الفرد مع المواقف الاجتماعية و البيئية، و لذلك كانت التربية عند ديوي ما هي إلا صيغة عملية للفلسفة البراغماتية.

هذا من جهة الفلسفة و التربية، أما من الجهة التي تخدم السياق الخاص لبحثنا هذا، فإننا نحاول أن نبين كيف أن التصور الفينومينولوجي لا يتعارض مع التصور التربوي، و ذلك في إطار الاستدلال على فينومينولوجيا التربية. إن العلاقة بين الفينومينولوجيا و التربية ليست بالعلاقة التي ندرك معانيها بصفة حاضرة في نصوص الفلاسفة المعاصرين، إنما الأساس في هذا السياق هو استنتاج معاني هذه العلاقة بسبب انتفاء عنصر الغرابة بين الفينومينولوجيا و التربية، و ذلك من خلال التأمل في مختلف دلالات الفعل التربوي على مستوى مختلف مظاهر التربية سواء كانت تربية مدرسية أم كانت تربية فلسفية أم كانت تربية أكاديمية. و نحن في هذا السياق رأينا أن

نحلل هذه العلاقة من خلال تصورات بعض المعاصرين أمثال جان بول سارتر، كارل ياسبرس و موريس ميرلوبونتي. إذ لا يمكن أن نعتبرهم فلاسفة تربية بالمعنى الصريح و لكن يمكن أن نعتبرهم فلاسفة تربية بالمعنى الضمني على أساس أن مختلف دلالات الفينومينولوجيا عندهم حاضرة في مختلف التصورات و القضايا التربوية التي ناقشوها مثل حضور معادلة الذات–الموضوع في القضايا التربوية و المبررات المتعلقة بها. و إذا تأملنا في أشكال التربية عند كارل ياسبرس و اتخذنا التربية الفلسفية كمثال تحضر فيه المعاني الفينومينولوجية، فإننا يمكن أن نعرج على التربية الفلسفية عند سقراط و نستنتج الأمر. و المتأمل في طريقة سقراط بحسب كارل ياسبرس يجد أن طريقته بشقيها التهكمي و التوليدي تعني من الناحية الفلسفية أن فكرة التعليم هي فكرة متحررة من مختلف اللواحق التجريبية و متحررة من مختلف اللواحق القبلية الخالصة، لأن الذات المعلمة تتحول بالمعنى الوجودي إلى مدرسة قائمة بذاتها، و أن تعليم التفلسف يعتمد على الحوار بدلا من المؤسسة المدرسية، لأن المدرسة هنا هي الأسئلة و الأجوبة و كشف مواطن الجهل و إقناع الناس بما يجب أن يكون عليه الفكر و ما يجب أن يكون عليه السلوك، و هذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن المقومات الإنسانية هي المدرسة، و أن التعلم ليس شرطا أن يمتثل في مؤسسة اجتماعية تربوية، لأنه هو في حد ذاته عبارة عن نظام عقلي ينعكس مباشرة على الوجود الإنساني العام الذي تنتمي إليه الذات. و هذا نوع من التفسير الفينومينولوجي للتربية السقراطية.(تواتي جهاد، 2018، ص98).

يمكن أن نستشف معنى التصور الفينومينولوجي من خلال التربية الجامعية عند كارل ياسبرس. لقد بنى ياسبرس فكرة النشاط الفكري بالجامعة بمختلف الدلالات الفينومينولوجية، على أساس أن مفهوم يقوم على الذات الإنسانية بالأساس، لأن الهياكل الجامعية و مختلف البنى المادية للجامعة ليس لها من معنى إلا بذات تؤمن بقيمة العقل و قيمة الوعي و قيمة الثقافة و مختلف الوظائف التي يقدمها لعناصر التربية الأكاديمية في الجامعة. إن الجامعة مجال يتم فيه التواصل بين الذوات، و كل ذات يجب أن تكون محملة بمعاني الحوار مع الآخر، هذا الأخير نقصد به وجهين، الوجه الأول هو الأفراد الذين يقومون بعملية التكوين ، أما الوجه الثاني فهو المجتمع بوجه عام، و لذلك كان التكوين الجامعي في نظر ياسبرس ينحصر من الناحية الفلسفية في شكلين من العلاقة ذات – موضوع، الشكل الأول بين الذات المتفتحة و مختلف عناصر العملية التعليمية و التعلمية في الجامعة، و الشكل الثاني ينحصر بين الذات المتفتحة و مختلف العناصر التي يتألف منها المجتمع الخارجي. من هذا المنطلق أصبحت وظائف الجامعة الماثلة

في التعليم و البحث العلمي و نشر الفضائل في إطار التربية الأخلاقية و غيرها، عبارة عن أنشطة من شأنها تأليف موقفين، الموقف الأول داخلي و الموقف الثاني خارجي، ذلك لأن الذات في الموقف الأول تكتسب نظاما عقليا و فكريا فرديا جديدا مستحدثا بفعل راهنية التكوين الجامعي، بينما الذات في الموقف الثاني تكتسب نظاما ثقافيا و اجتماعيا جديدا بفعل راهنية العلاقة بين الباحث الجامعي و المؤسسات الاقتصادية التي تؤلف المجتمع. (جهاد تواتي، 2018، ص260) هذه الراهنية هي التي تعبر عن التصور الفينومينولوجي للتربية الجامعية عند كارلا ياسبرس.

إن دعوة كارل ياسبرس إلى التصور الفينومينولوجي للفعل التربوي تجد معناها أيضا في دعوته على بناء التربية العامة على أساس فينومينولوجي يقوم على فكرة الموقف الإنساني من منطلق ان بناء البرامج الدراسية لابد أن يستجيب لراهن المجتمع الذي ينتمي إليه كل نظام تربوي بحيث تنبني المناهج التعليمية و مختلف المقاربات التربوية على حاجيات و متطلبات النظام السياسي و الاجتماعي و الاقتصادي للمجتمع الواحد.

كانت التربية العلاجية في الطب العقلي عند كارل ياسبرس تستجيب للدلالة الفينومينولوجية على أساس أن فينومينولوجيا التربية العلاجية في الطب العقلي عند كارل ياسبرس ما هي إلا إجابة على السؤال الآتي في مجال الطب بوجه عام و الطب العقلي بوجه خاص، هل الطبيب يعالج المرض ام أنه يعالج المريض ؟ الجواب في نظر أي طبيب يؤمن بالمعاني الروحية و الإنسانية في مهنته أن الطبيب يتوجه أساسا نحو المريض و ليس المرض من منطلق أن اعتبار المشكلة العلاجية تتلخص في المرض هو تحويل الشخص المريض إلى آلة أصيبت في جزء من أجزائها ن بينما التوجه إلى المريض فهو توجه إلى الشخص المريض ككل و ليس كجزء بمعنى اعتبار المريض إنسان و ليس آلة، ذلك " لأن تصور النشاط الطبي يقوم على ركيزتين: من جهة فهو يقوم على المعرفة العلمية و حسن التدبير من خلال التقنية الطبية، و من جهة أخرى يقوم على الأخلاق الإنسانية ".(Karl Jaspers , p141).

لقد أصبح ياسبرس في تلك الحقبة من القرن العشرين مرجعا لكثير من الأطباء من خلال اجتهاده و تحصيله لأساليب علاجية انبثق معظمها من الطريقة الفينومينولوجية في الفلسفة، و هي الطريقة التي اعتاد قراؤها و مطبقوها على توظيفها توظيفا وسطيا بين ما هو خاص و ما هو عام لأنها هي في حد ذاتها عبارة عن ازدواج بين الخاص في الوجود و العام في الوجود، على أن يكون الطبيب في نظر ياسبرس متفتح على مختلف الأمراض العقلية و هو يقيد نفسه بهذا

التفتح أثناء العلاج لأنه يستفز المريض كي يصرح هذا الأخير بكل ما يختلج نفسه من أفكار و يجعل نفسه مكان المريض حتى يتمكن من تحويل المريض إلى ظاهرة مترسخة في شعوره و وعيه، من منطلق أن الأمر سيسهل إدراك حقيقة الحالات النفسية أحسن من ترك مسافة بين المريض و الطبيب . و لهذا تمكن بعض الفلاسفة من إدخال المسألة الطبية في المجال الفلسفي الفينومينولوجي و إدخال الفينومينولوجيا في المسائل الطبية و من ثم تحقيق فينومينولوجيا للتربية العلاجية، و أهم من آمن و قام بهذا الربط هايدغر و كارل ياسبرس .

ثانيا: دلالة الثقافة الراهنة

يمكن في البداية أن نعرج على مصطلح الثقافة la culture و نرى في إمكانية استنباط المعنى الذي نريده من هذه المعاني الأولى التي سنتتبعها. تدل الثقافة بالمعنى الأنتروبولوجي على طرق الحياة الاجتماعية، و هي الطرق التي تشمل مختلف المظاهر التي تشكل هذه الطرق مثل التعاون و التنافس و أنماط العيش و مختلف أشكال التوجه الديني و التربوي و الأخلاقي، و من ثم كان معنى الثقافة في هذا السياق مرتبطا باقة الحياتية للأفراد و المجتمعات. إن هذا التصور لمعنى الثقافة قد يولد معـــنى أدق منه و ينحدر منه، فتصبح الثقافة نمط من الحياة العملية المنتـــجة و تعبر عن مختلف المهارات و أنماط التفكير التي تنتج العلوم و الفنون و مختلف الصناعات من حيث هي مهارات نابعة من الشعور بالذوق العلمي و مختلف أسباب الرقي، و يصبح المثقف بهذا المعنى هو الشخص الملم بمختلف المعارف و العلوم، و هو الشخص المؤمن بضرورة القيم الأخلاقية و الفنية و الأدبية و غيرها من القيم.(محمود محمود، 1970، ص10)

مما سبق نفهم أن الثقافة ما هي إلا معاني فكرية و عملية تسهل عملية تصنيف و ترتيب قيمة كل معنى و كل ذوق فكري أو عملي. لا ننكر في هذا السياق أن هناك بعض معاني الثقافة التي تنحدر من المعاني السابقة، و لكن بعيدا عن فكرة القيمة أين لا يجوز التفضيل بين مختلف مظاهر القيم، و من ثم فإن الثقافة بهذا المعنى المعتدل، تعبر عن ألوان الفكر و السلوك التي تهم كل فرد، بشرط أن لا يكون أي تفضيل أو تمييز بين هذه الألوان و الأشكال الثقافية، على أن وجه الخصوص في هذا المعنى هو أنه يلغي التفضيل و التمييز بين مظاهر الثقافة، و لكن يؤكد على ضرورة تجسيد هذا الشكل من أشكال الثقافة في إطار موحد و ليس في إطار مقسم و، مجزأ بمعنى ان هذا المعنى يحتمل التشابك و التفاعل بين عناصر الثقافة بعيدا عن كل فصل بينها.(محمود محمود، 1970، ص11)

هذه النظرة للثقافة بما هي نظرة شمولية لا يمكن أن تتعارض مع مصالح و منافع الإنسان، خاصة الإنسان المعاصر، حيث أن التفاعل بين نمط فكري واحد أو أكثر مع منافع الإنسان قد يكون سببا في تحول ثقافي يمكن أن يصنع تاريخا ثقافيا مثلما هو الحال في الحركة العلمية التي عرفها العصر الحديث، و مدى التفاعل الذي صنعته مع مصالح الإنسان الحديث و طموحاته، و كذا التفاعل الذي صنعته مع حركة التصنيع. و تعد حركة التصنيع التي عرفها العالم خاصة في القرنين التاسع عشر و القرن العشرين محصلة مباشرة للتقدم العلمي و التقني الهائل الذي عرفته البشرية و هذا ما سيحول مفهوم الثقافة إلى معنى آخر يتجاوز المعاني السابقة التي كانت بعيدة نوعا ما عن التشريع العلمي لأنماط العيش، كما أن هذا المفهوم بهذا المعنى نقل الإنسان الحديث و المعاصر من الشكل الذي تطغى عليه الثقافة بالمعنى الشعبي إلى الثقافة بالمعنى العلمي.(محمود محمود، 1970، ص14)

لا ننكر في هذا المقام أن الثورة الصناعية و النهضة العلمية كان لهما الأثر البالغ في توجيه العالم نحو تصورات ثقافية جديدة و أن تطور هذه الثورة العلمية على يد الفلاسفة و العلماء دفع العالم إلى منحى ثقافي جديد في الفترة المعاصرة، هذا المنحى الجديد هو الذي حول معنى الثقافة إلى معنى أكثر تعقيدا، و هو المعنى الذي يشترك في تأليفه مختلف العناصر التقنية و البشرية التي توظفه، و كذا مختلف العناصر القيمية. و من ثم كانت الثقافة بالمعنى الجديد تتلخص في مختلف دلالات و تطبيقات التقنية بما هي محصلة لتطور الثقافة العلمية الحديثة و النهضة الصناعية الجديدة. و بناء على هذا يمكن القول إن تحديد دلالة الثقافة بالمعنى المعاصر يتلخص في معاني التقنية و مختلف الوظائف التكنولوجية التي يستفيد منها العالم بأسره، و هذا ما يجعل كل من الثقافة و التكنولوجيا في ترادف من الناحية النظرية و من الناحية العملية، من دون أن ننسى بأن هذه الثقافة العالمية الجديدة من حيث هي ثقافة تكنولوجية تحتمل التواصل البشري بقدر ما تحتمل التطور التقني و تحتمل التطور التقني بقدر ما تحتمل التواصل البشري على أساس أن المركزية الغربية تتبنى الثقافة التكنولوجية la culture technologique و علىّ أساس أن التكنولوجيات الجديدة ذات أصل غربي قابلة للتواصل مع مختلف الأجناس البشريةّ. يقول فؤاد زكريا في هذا السياق: " و من الخطأ الفادح أن نتصور أن النهضة التكنولوجية لا ترتبط بنهضة ثقافية، بل أن كل الظواهر تدل على أن النجاح التكنولوجي قد أسدى إلى الثقافة خدمات هائلة، و أن هناك ازدهارا ثقافيا، و تنوعا و تعددا و تخصصا و تعمقا، لا يقل في أهميته عما نجده..." (فؤاد زكريا، 1971، ص31).

من هذا المنطلق يمكن أن نلخص خصائص الثقافة المعاصرة و الراهنة في خاصية مركزية تتمثل في ثقافة التواصل البشري و الوسيط هو التكنولوجيا، كما يمكن أن نفهم مباشرة بأن هذه الخاصية ذات طابع فلسفي بما أن التواصل الصادق هو أصل من أصول التفلسف عند كارل ياسبرس بالإضافة إلى الدهشة و الشك و القلق.و هذا يعني أن الثقافة التكنولوجية تحمل في مضامينها و أساليبها التي تتحرك بموجبها دلالات و معاني فلسفية تجعلها قابلة للالتقاء مع أي شكل من أشكال العلوم المعاصرة سواء كانت علوما تجريبية أم كانت علوما إنسانية. و لابد في هذا المقام أن نشير إلى أحد مظاهر الثقافة التقنية الذي ساد المجتمعات في هذا الزمن حيث اخترنا المظهر العلمي الذي رأينا أنه أقرب المجالات المعرفية و المنهجية إلى ثقافة التواصل البشري و اقرب إلى وسيلته الجديدة الماثلة في تكنولوجيا الإعلام و الاتصال، من منطلق أن العلم هو الكفيل بتعريف الأفراد و المجتمعات بقيمة هذه الوسائل المعرفية المستحدثة، و لذلك كان تحليل أثر التقنية في التفاعلات العلمية هو تحليل لشكل من أشكال الثقافة التقنية الراهنة .

لقد اتسع مجال التقنية في وقتنا هذا إلى جميع ميادين و صور التواصل الإنساني سواء كانت صور اجتماعية أم اقتصادية أم علمية، و تجاوز الأمر هذه الصور إلى الصور التربوية العلمية و أصبح المد التقني الذي يعتمد على إتقان و توظيف تكنولوجيا المعلومات عبارة عن النمط المركزي للثقافة الراهنة. هذا النشاط التقني الذي يتحكم في مختلف التفاعلات التربوية أصبح يتحكم في مختلف الأنشطة و العلمية التي لم تنجح في الوقت الحالي من ذاتها، إنما الأساس في هذا الأمر هو تفاعلات تربوية سبقت أثر تكنولوجيا الإعلام على التعليم، ذلك لأن الكثير من المجتمعات أدرجت مادة الإعلام الآلي في مناهج التعليم، و هذا من باب توسيع مجال تكنولوجيات الإعلام و الإتصال من الناحية التربوية. Didier Dcunha– (Castelle,2000,p:73)

و قد تم التمهيد لهذا الأمر منذ التسعينيات من القرن الماضي أين أصبح الإعلام الآلي مادة دراسية في الجامعات و في كل الأطوار التعليمية عبر العالم ، و بعدها أصبح ثقافة جامعية و مدرسية واجتماعية و إدارية، و هو الأمر الذي جسد قابلية التواصل الشامل بين الأفراد و المجتمعات بصفة عامة و قابلية التواصل الشامل بين مختلف التجمعات الأكاديمية على وجه الخصوص. لم يعد الأصل في النشاط العلمي هو المعلم أو الأستاذ في الجامعة فقط إنما أصبح الأصل فيها كل من الأستاذ و الطالب و الباحث العلمي و مختلف الوسائط التي ترتبط بها على مستوى الأنترنت l'internet. المعرفة العلمية بهذا الشكل تخضع للانتقاء أكثر من التمعن و

التحليل، و هو الانتقاء الذي يرادف التوجيه أكثر من أمر آخر على أساس أن الأستاذ الباحث في ظل هذه التكنولوجيات اندمج في مختلف أساليب السرعة مثلما اندمج فيها أي فرد في العالم، و لذلك فهو يهتم أساسا بانتقاء المعارف اللازمة لمحاضراته و بانتقاء المعارف العلمية اللازمة لطلبته في بحوثهم، فلا ينشغل كما كان في السابق بالقراءة الشاملة للمعارف العلمية و تحليلها إنما الأمر تغير و أصبحت الفكرة العلمية ظاهرة تواصلية un phénomène communicationnels أكثر منها ظاهرة معرفية، و هذا ما يكسبها الصفة الشاملة لأنها تجاوزت حدود المؤسسات العلمية، و عندما نقول تواصلية نقصد بذلك أن العلاقة بين الأستاذ و الطالب و المادة العلمية فقدت خصائصها الكلاسيكية و تحولت إلى خصائص جديدة جعلت الأستاذ و الطالب على مستوى واحد في إصدار المعارف، ذلك لأن الأولوية في هذا السياق هي القدرة على التحكم في تقنية البحث في الأنترنت، حيث يحافظ الأستاذ على مكانته من خلال قدرته التي تتجاوز قدرة الطالب على فهم دلالات المعارف المحصل عليها و كذا القدرة على انتقاء ما ينفع المحاضرات و البحوث التي يشرف عليها بالسرعة اللازمة و بالتالي القدرة على التحكم في حركة المعارف العلمية.

إن هذا الأمر ليس له من تفسير إلا إدماج التعليم في سياق التطور التقني l'évolution technique. و إذا كان الأستاذ بحسب ما ذكرنا عبارة عن موجه فقط و أن مصدر المعارف و المعلومات واحد بين المعلم و المتعلم ، فإن الأمر يقتضي منا القول إن هذه التقنيات و التكنولوجيات سمحت من جهة أخرى لكل فرد أن يعلم ذاته بذاته خاصة من الناحية المعرفية، و ذلك بحسب ما تسمح به الوسائل التي يملكها، و من ثم كانت التربية الجامعية l'éducation universitaire في هذا الإطار تربية فردية بقدر ماهي جماعية و جماعية بقدر ما هي فردية أساسها حياة الأفراد من حيث هم أساتذة و طلبة و باحثين تجمعهم الاستمرارية في التواصل بفضل هذه الأساليب المستحدثة في التواصل الجامعي و هي الاستمرارية التي لا تتعارض مع مبادئ ما يسمى بالتربية المستمرة." إن التربية المستمرة هي التربية التي تشمل كل فرص الحياة، إنها ديناميكية، بواسطتها يستطيع كل فرد، بصرف النظر عن عمره، تحضير مستقبله بشكل جدير، و لا يكون ذلك مقتصرا على ما يحدث خارج المدرسة.أمام مثل هذه التغييرات الخاصة بعالم في حالة تطور مستمر يبدو المفهوم الشامل للتطور التربوي أمرا ضروريا، لذلك يجب أن يشمل كل الأعمار و كل المستويات و كل القطاعات التربوية ".(آنا بونبوار، 1983، ص15)

لابد في هذا السياق أن نشير إلى أن التعليم بصفة عامة لا يخرج عن معاني التربية المستمرة l'éducation continuée على أساس أن هناك منافسة كبيرة بين اكتساب المعارف العلمية و اللغوية في إطار المؤسسات التعليمية النظامية و اكتساب المعارف العلمية و اللغوية في الإطار الخاص الذي جعل الطالب في الآونة الأخيرة يقدم على تكوينه بصفة فردية أكثر من التقيد بالإطار البيداغوجي الذي ينتمي إليه، و هذا يفسر الاستمرارية في مجال التربية، لأن الأستاذ من جهته لا يتوقف عن توجيه المعارف و تصنيفها بحسب ما تقتضيه ضرورة التعليم و الإشراف، و تكمن الإستمرارية عند المتعلم في تفعيل عملية اكتساب المعارف من دون أن ينتظر من يدفعه إلى ذلك، بمعنى من دون انتظار الأستاذ في ذلك. و لقد اخترنا في هذا السياق النموذج التربوي العلمي كأرضية تمارس عليها الثقافة التقنية من باب أننا كما ذكرنا آنفا توصلنا إلى أن التعلم و تكوين الثقافة في المحيط التربوي أصبح ظاهرة فردية un phénomène individuel، و إذا كان ظاهرة فردية فمعنى هذا أن طبيعة الثقافة التربوية الراهنة لا تتعارض مع الخصائص الفردية للفلسفة الوجودية التي تتبنى الطريقة الفينومينولوجية من الناحية المنهجية. إنه الأمر الذي يجعل من التقنية و مختلف المجالات التي تنطبق عليها قابلة لأن تلتقي مع الفينومينولوجيا مثلما سنوضح في العنصر اللاحق. و هو الأمر الذي يجعل من المؤسسات العلمية مؤسسات ثقافية وظيفتها نشر العلم بمعناه الكلي الشامل ذلك لأن العلم " وفقا لمعناه فإنه يتصف بالكلية، حتى و إن نشأت العلوم منفصل بعضها عن بعض، و من ثم ينشأ العلم في كونيته" (Karl Jaspers , 2008, p55)

هذا، و يمكن أن نحدد أهمية تكنولوجيا المعلومات في تفعيل الحركة العلمية في من خلال علاقتها بنشر مستجدات البحث العلمي. و هذا من خلال استحداث مجالات إلكترونية يتم نشر المقالات و البحوث العلمية بدلا من النشر العلمي المعتاد بالشكل الورقي، و من ثم كان النشر الإلكتروني بمثابة تجاوز تقني و بيداغوجي لمختلف العوائق التي كانت تصادف عملية النشر العلمي حيث أدرجت الهيئات الرسمية في مجتمعاتنا المشرفة على البحث العلمي ما يسمى بالمنصات الإلكترونية شؤون النشر العلمي و تسهيل عملية التواصل بين مختلف الهيئات العلمية و الباحثين.(سدوس رميسة و بن السبتي عبد المالك، 2020، ص107) بالإضافة إلى التواصل بين الهيئات العليمية و الغير علمية على أساس أن الرقمنة أصبحت ثقافة عامة بين الجميع.كل هذا لا يمكن أن يخدم إلا سهولة اطلاع الباحث في الجامعة على مستجدات النشر

العلمي، و بالتالي يمكن له أن يتمثل مختلف البحوث و الإنجازات العلمية أمامه من دون أي عائق.

يمكن أن نؤيد من الناحية البيداغوجية دور عنصر المعاناة la souffrance في التعلم على مستوى جميع الأطوار التعليمية و نؤيد عنصر المعاناة في الجامعة بالنسبة للطالب و الباحث، و نقول بأن كلاهما لابد أن يعاني من أجل اكتساب المعرفة، ذلك لأن الفكرة التي نتعب في تحصيلها ترسخ و الفكرة التي لا نقدم حولها أدنى مجهود لا ترسخ، فإذا كانت التقنيات الإلكترونية و المنصات الإلكترونية على مستوى البحث العلمي تحتمل السهولة و تتعارض مع منطق المعاناة الذي نعتبره ضروريا بالنسبة لتكوين الشخصية العلمية، فهل يعني هذا أن هذا الشرط الإيجابي غاب في زمن تكنولوجيا الأفكار ؟ إن البحث في المنصات الإلكترونية له من الفاعلية التي تقضي على عنصر المعاناة السلبية، حيث يؤلف معاناة بيداغوجية إيجابية من نوع جديد تتمثل في صعوبة حصر تلك الغزارة المعرفية الهائلة في مشكلة جد خاصة يبحث المتعلم في الجامعة عن حل لها، فيكون بذلك التفتح على مختلف مشارب المعرفة بالطريقة الإلكترونية فرصة للباحث كي يتعلم اختزال تلك الإنجازات العلمية ذات الطابع المتسع و المتنوع إلى معارف خاصة قابلة للتوظيف في جزئية خاصة بالباحث أو المتعلم. هذا الظرف الجديد هو ما ولد معاناة أساسها السباق مع الزمن و تجاوز عوائق التواصل على أساس أن " وجود الجامعة مشروط بالتفتح على كل المستويات، كما أن وجودها مشروط بإنشاء علاقات غير محدودة بين الأفراد، حتى تتحقق وحدة الأنا و الآخر ". (Karl Jaspers,2008,p81)

و من هذا المنطلق يمكن القول إن الجامعة تصدر وسائل الاجتماع البشري بطريقة غير مباشرة من خلال البحث في تطوير الوسائل التكنولوجية التي تقرب الناس من بعضهم البعض أكثر فأكثر و لا تقتصر فقط على تقريب عناصر النشاط العلمي لبعضها البعض. هذه بعض سمات الثقافة التكنولوجية الراهنة التي تحمل في مضامينها بعض الدلالات و المعاني الإنسانية.

ثالثا: معاني فينومينولوجيا التربية في الثقافة التقنية الراهنة

لابد أن نتفق في البداية على أن علاقة الفينومينولوجيا بوجه عام بالتربية أمر غير جاهز بصفة شاملة، إنما يتطلب الإستنتاج و التأويل و التفسير، و علاقة الفينومينولوجيا بالعلم و التقنية أمر يتطلب الاستنتاج أيضا، كما أن التعرف على علاقة فينومينولوجيا التربية التي نتمكن منها بالاستناج بالثقافة التكنولوجية أمر غير جاهز أمامنا حيث لابد أن نستنتج أيضا مختلف المعاني المرتبطة به وفقا لمسار جد محدد. و لهذا وجب علينا في هذا المقام أن نبين عن طريق منهجية

استنتاجية كيف أن الفينومينولوجيا بصفة عامة تتقاطع مع الثقافة التقنية الراهنة و كيف أن فينومينولوجيا التربية تتقاطع كذلك مع هذه الثقافة الجديدة. و في هذا السياق لابد لنا أن نبين كيف أن الحداثة la modernité لعبت دورا كبيرا في تجسيد مختلف الأسباب التي جعلتنا نطرح مثل هذه المشكلات بالإضافة إلى مختلف الوقائع و الأحداث التي نعيش وسط سلبياتها. إن طرح موضوع الفينومينولوجيا و الثقافة التقنية الراهنة لابد أن يرتبط أساسا بأسبابه الحداثية التي تدفع أي شخص يفكر بطريقة أخلاقية يقدم المحاولات الفكرية التي تبدو له فعالة.

لقد تنامى في أيامنا هذه المد التكنولوجي بمعية تطورات أخرى على المستوى السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي كما حدث تطور آخر، و هو أن هذه التطورات أصبحت أكثر تعقيدا و زادت قدرة الفرد المعاصر على التحرك مع هذه التطورات و مسايرتها، و أصبح لهذا الفرد أدوار إضافية زائدة عن الاهتمام بالمنافع و الأحوال اليومية، ذلك لأن الحرية أيضا في تنامي مستمر، الأمر الذي جعل القدرة على الاختيار في تنام هي الأخرى على أساس أن المنافع بوجه عام ترتبط بالحرية كما ترتبط بالوسائل التي تسهل عملية تجسيد هذه الحريةّ. من ثم كانت التكنولوجيا الراهنة هي الوسيلة التي سهلت مختلف أسباب التجاوز و منع مختلف أسباب الإكراه و القيد على الفرد الراهن، هذا من دون أن ننسى دور الفلسفات المعاصرة و الفلسفات الراهنة بما هي فلسفات ساعدت الإنسان في زمننا هذا على التحرر بالطريقة التي نراها حاليا، و هذا الأمر في الحقيقة لا يمكن أن يؤدي إلى الصواب و لا إلى الحقيقة، خاصة و أن تلك المذاهب و النزعات الفلسفية المعاصرة و مختلف امتداداتها الراهنة لم تحقق سعادة الناس و أصبح الفرد ضائعا تائها بين مخلفات تلك النزعات الفلسفية التي لا ننكر أنها نزعات عدمية، حيث لم يعد هناك شيء يؤمن به الإنسان بسبب التفكك الذي تسببت الفلسفات التفكيكية.(غنار سكيربك، نلز غيلجي، 2012، ص935)

مما تقدم نفهم مباشرة على أن داء الفرد في هذا الزمن هو مخلفات الحداثة و ما ارتبط بها من فلسفات تؤيد التفكك الذي يعيشه، فإذا كنا بصدد التفكير في حلول معينة فإننا لابد أن نحدد وسائل العلاج و أساليبه، ليس بعيدا عن مجال الداء بحكم أن الأسباب الأولى للداء كانت فلسفية حداثية، و من ثم لابد أن يكون العلاج فلسفيا و لابد أن يكون قريبا من مجال الداء. إن الأسباب الفلسفية للحداثة لم تخرج عن إطار الفلسفة الغربية، و نحن في هذا المقام لسنا نقوم باقتراح حلول فلسفية نهائية من تفكيرنا إنما نحن بصدد محاولة معرفية نحاول فيها ربط مشكلة الحداثة و مخلفاتها الماثلة في الثقافة التكنولوجية بشكل من أشكال الفلسفة الغربية المعاصرة الذي يمكن من

الناحية النظرية على الأقل أن يساعد في استيعاب الثقافة التكنولوجية بشكل يميل إلى خصائص الطبيعة الإنسانية أكثر مما يتمرد عليها مثلما نحن عليه الآن، بما هي خصائص تحترم مفاهيم و الشعور و الوعي و الأخلاق و غيرها، نقصد في هذا السياق الفلسفة الفينومينولوجية.

إن دلالة الفينومينولوجيا بوجه عام ترتبط بالمعيش، و هو الأمر الذي أكد عليه الفينومينولوجيون بصفة عامة و ميرلوبونتي على وجه الخصوص، الذي رأى وحدة الذات و الموضوع تتلخص في كون العقل البشري لا يمكن أن يكون عقلا خالصا إنما هو عقل متجسد، هذا من جهة، و من جهة أخرى يرى أن العنصر المادي في الإنسان الذي هو الجسم ليس بالعنصر الذي يمكن أن نميزه عن العالم، و هذا هو معنى التداخل بين الكائن العضوي الذي يدرك بشكل حسي و المحيط الذي ينتمي إليه. و من ثم فإن الشخص لا يدرك إدراكا حسيا يقوده إلى تكون فكرة عن الشيء المدرك إنما الشخص يدرك إدراكا حسيا معيشا.(جون ليشته، 2008، ص77) إذا كانت فكرة ميرلوبونتي فكرة مبسطة و واضحة عن التفكير الفينومينولوجي، فإن هذه الفكرة يمكن أن تلتقي مع دلالة و واقع الثقافة التكنولوجية الراهنة و تدل عليها أيضا، حيث أننا نقصد بهذا الالتقاء بين الجانبين الفلسفي و التكنولوجي أن فهم الثقافة التكنولوجية بشكل واع يدل على حقيقتها هو الأمر الذي سيجعل منها نعمة و ليس نقمة، من منطلق أننا في كثير من الأحيان ننفر من هذه الثقافة بسبب مشاركتها في تفكك الإنسان المعاصر و الراهن و ننفر منها بسبب تجسيدها لثقافة الإنسان الآلة l’homme machine، و لكن إذا تم فهم هذه الثقافة بالطريقة الفلسفية التي تبسط آثار هذه التقنية في الذهن و في السلوك، فإن الأمر سيختلف تماما عن التشاؤم الذي نحن فيه، و هذا كله يرجع إلى كوننا لم نعتبر هذه التكنولوجيات ظاهرة معيشة بالمعنى الفينومينولوجي و لم نتأثر بفكرة تشابه طرح ميرلوبونتي الذي حللناه آنفا و نعتبر أن هذه التكنولوجيات و جوهر الطبيعة الإنسانية شيء واحد حتى تتحول هذه الثقافة إلى أمر معيش و جزء لا يتجزأ من كيان الإنسان يعكس التكنولوجيا الراهنة كثقافة و كطبيعة في البشر على السواء.

إن مشكلة الأفراد في وقتنا هذا ترتبط أساسا بتلك الفواصل و الفوارق بين الإنساني و الآلي أو التقني، فإذا تمكننا من استيعاب الثقافة التكنولوجية كجزء من الكيان الإنساني و ابتعدنا عن التمييز بينها و بين العنصر المعنوي للأشخاص كنا قد تصورنا التقنية تصورا فلسفيا فينومينولوجيا، و مبرر هذا هو كون هذه الثقافة الراهنة على الرغم من كل المشكلات المحيطة بها إلا أنها ساهمت بشكل واسع في تعزيز فلسفة التواصل الإنساني و أصبح العالم مختزلا في

مجموعة متجددة من المواقف من خلال ربط التقنية للعقول البشرية ربطا بسيطا مهما تباينت الأماكن التي ينتمي إليها الأفراد و مهما تباينت مشاربهم و مناهلهم و مهما تباينت توجهاتهم. هذا المعنى الذي ألفت به التكنولوجيات بين مختلف العناصر الفكرية و الثقافية الكونية بواسطة التقاء العقول في هذه المواقف المتجددة يمكن أن نعتبره دلالة فينومينولوجية تتصف بها التقنية الراهنة. و من ثم كان التقاء الذوات و العقول بفعل هذه الثقافة العلمية أمرا ممكنا مثلما تنص عليه الفينومينولوجيا، حيث " أن الدور المحدد الذي تلعبه التجربة المابين ذاتية في الفينومينولوجيا أمر غير قابل للشك." (Natalie DEPRAZE,2010,p90)

يضاف إلى هذا كون هذه التكنولوجيات التي صنعت نمطا جديدا في التواصل البشري نجدها أقرب إلى الفلسفة الفينومينولوجية على أساس أن الفينومينولوجيا تستبعد التصورات القبلية في التفكير و في التواصل الإنساني، و هذا ما نجده في تكنولوجيات الاتصال الراهنة فهي تقرب الأفراد من بعضهم البعض بطريقة افتراضية تجعل الأفراد في موقف حواري يتجاوز الإطار المادي الخالص و يتجاوز ضرورة رؤية الأفراد لبعضهم البعض و يتجاوز كونهم يملكون خلفيات ثقافية و فكرية و ثقافية و نفسية حول بعضهم البعض حيث يكون الأهم في التواصل البشري في إطار هذه التكنولوجيات هو اللحظة الراهنة بينهم التي يتم فيها تأليف موقف تواصلي جديد، و هذا مبرر آخر لالتقاء دلالة الفينومينولوجيا مع دلالة الثقافة التكنولوجية الراهنة.

هذا، و إذا كانت دلالة الفلسفة الفينومينولوجية تلتقي مع دلالة الثقافة التكنولوجية الراهنة فإن أي تطبيق من تطبيقات الفينومينولوجيا على الحياة العامة للأفراد يمكن أن يلتقي أيضا مع هذه الثقافة الراهنة، و نقصد بذلك أن هذه الأخيرة يمكن أن تلتقي مع فينومينولوجيا التربية التي حاولنا أن نحددها من قبل و توصلنا إلى تحديدها بوجه عام على أنها فلسفة في الموقف، و لهذا فنحن مضطرون إلى إثبات كيف أن الثقافة التكنولوجية المعاصرة و الراهنة تحمل في حركتها الراهنة أهمية فلسفية لا تنفصل عن الأهمية الفينومينولوجية من خلال كونها لا تتعارض مع فكرة الموقف. إذا كنا قد اتفقنا على أن الثقافة التقنية ليست بالأمر الغريب على الطبيعة الإنسانية، فإن هذا الأمر سيمكننا من التأكيد على تكنولوجيا الإعلام و الاتصال و مختلف مظاهر الرقمنة التي نعيشها في مجتمعاتنا و في مؤسساتنا التعليمية كانت خدومة لبعض مقومات الإنسان من الناحية الوجودية كون الحرية شرط إنساني للإستمرار و هو الأمر الحاضر في هذه التكنولوجيات. يضاف إلى هذا أن فينومينولوجيا التربية بما هي فلسفة في الموقف الإنساني عبارة فلسفة تربوية تتمحور حول المواقف التربوية و التعليمية المتجددة، و لذلك فهي ليست بالفلسفة

التربوية التي يتم تحديدها بصفة قبلية ثم يتم إسقاطها على واقع تربوي معين إنما هي فلسفة تربوية الأصل فيها هو طاعة الأحوال الراهنة لمختلف عناصر العملية التربوية، و خاصة المتعلم أو المتلقي و مبررنا في هذا السياق هو بناء البرامج و المناهج التعليمية، حيث أننا إذا نظرنا إلى بناء هذه البرامج بنظرة فينومينولوجية اتضح لنا أنا بناء لابد أن يتوافق مع الشروط النفسية للأفراد في المجتمع الواحد و أن يكون متوافقا مع الشروط الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و السياسية و غيرها.

و إذا كنا في هذا السياق قد أدرجنا عنصر الثقافة الراهنة للمجتمع الواحد من بين شروط بناء البرامج التعليمية و كانت ثقافتنا الراهنة هي ثقافة تقنية تكنولوجية، فإننا يمكن أن نعتبر هذه الثقافة التكنولوجية في حد ذاتها عبارة عن موقف جديد له من الأهمية ما يسمح ببناء البرامج و المناهج التعليمية، و إذا قلنا موقف جديد معناه أن هذه الثقافة ما هي في هذا السياق إلا تصور فينومينولوجي بالمعنى الذي استنتجناه.إن كل ما يتعلق بالمواقف الجديدة يمكن أن يبني العملية التربوية، و المواقف الجديدة في الإطار التعليمي الذي يعيشه الناس تتجدد باستمرار، حيث أن وجود الناس بوجه عام و الفرد المتعلم بوجه خاص في وجه وسائل الإعلام و الإتصال المستجدة عبارة عن نمط جديد أخرج أي متعلم من الدراسة و التعلم في الإطار المؤسساتي و أصبحت المؤسسات التعليمية ذات أثر ضعيف بالمقارنة مع أثر الثقافة التكنولوجية العامة التي قلصت من انتماء المتعلم إلى المؤسسة المدرسية. إن هذا النمط الجديد من التعلم و التكوين ينطبع نوعا ما بطابع الفردية التي تتحقق عن طريق أسباب ذاتية، إلا أن الذاتية الفينومينولوجية التي نحاول ربطها بالموقف التربوي ليست ذاتية خالصة بل تندرج ضمن ما يسمى في الفينومينولوجيا بالعلاقة ذات–موضوع sujet –objet ذلك لأن فردية الإنسان بحسب الضوابط الفينومينولوجية لا تستغني عن الواقع و الفرد بهذا المعنى الفلسفي مهيأ لمعرفة ما يدور حوله وفقا لذاتيته التي تنزع بالضرورة إلى الآخر.(Georges VALLIN ,1959,p137) . يمكن أن نقول في هذا الصدد أن العملية التربوية بهذا المعنى تكون ناجحة بالقدر الذي يحتكم فيه المربي إلى المواقف الجزئية الراهنة مادامت المناهج و البرامج العامة صادرة عن المواقف المستجدة التي تحكم حركة المجتمع، و نقصد بالمواقف الجزئية تلك المواقف التي يصادفها أي معلم تجاه الواقع التعليمي الذي يتفاعل معه، و هذا يعني من الناحية الفينومينولوجية أن المعلم يجب أن يضع في عين الاعتبار ضرورة الاهتمام بثقافة الآخرين بصفة عامة و ضرورة الاهتمام بثقافة المتعلم و ما يغلب عليها من خصوصيات راهنة، حيث أن المعلم سواء كان ينتمي إلى المجتمعات الغربية أم

كان ينتمي إلى المجتمعات العربية كثيرا ما يدرس المواد التعليمية في إطارها المحدد قبليا، و لكن ما يجب الإشارة إليه في هذا السياق هو أن المعلم لابد أن يراعي طبيعة الثقافة التي ينتمي إليها المتلقي و طبيعة التوجهات العلمية و الأدبية و الفلسفية التي يميل إليها.

إننا في السياق نود أن نبين كيف أن المعلم لابد أن يكون فينومينولوجيا في بعض الأحيان حتى تنجح العملية التربوية من خلال تدريس أي متلقي بطريقة علمية نموذجها هو الأساليب التقنية على أساس أن ذهن المتلقي في زمننا هذا محمل باللغة التكنولوجية في تفكيره و في تواصله، لذلك لابد من تدريسه باللغة و بالأسلوب الذي يفهمه و في الإطار الزماني و المكاني الذي يرغبه نظرا لكون هذه المواقف التعليمية " تجاوزت الحيز المدرسي و توسعت إلى العائلة إضافة إلى التعلم وسط المجتمع شريطة توفر جماعة من الأفراد قابلين للتواصل..." Gaston Mialaret ., 1976 ,p31). إن الأجيال التي نحن بصدد تكوينها في شتى التخصصات العلمية تختلف عن الأجيال السابقة التي تؤمن بروح المناقشة تجاه التصورات و القضايا التي يتعرضون إليها، و من ثم يحاولون استنتاج معاني محددة وفقا لما يفكرون فيه، إلا أن الأجيال الحالية ليست مهيأة لهذا النقاش بحكم أنها أجيال تفتقر إلى خصائص التريث خلال التعلم نظرا لسيطرة الآلة على أذهانهم و نظرا لسيطرة خصائص هذه التكنولوجيات على عقولهم، حيث أنهم و عن طريق الاستخدام المستمر لوسائل الإعلام الآلي تحولت أذهانهم من الناحية التربوية إلى ذهن سريع سرعة الوسائل التي يستخدمونها في تعلم أي شيء، و لهذا نقول عنهم أنهم ينتمون إلى عصر السرعة، و هو الأمر الذي جعلهم يستقبلون الأفكار التي يتلقونها بالأسلوب الثنائي الذي تقوم عليه وسائل الإعلام الآلي بما هو الأسلوب الذي يقوم على ثنائية الواحد و الصفر la logique binaire. إنه الأمر الذي يجعل الذهن قاصرا عن تحقيق المناقشة تجاه الأفكار التي يتوصل إليها فالمتلقي لا يستوعب حاليا إلا التصورات و القضايا التي تحتمل إما الصواب و إما الخطأ على أساس أنه لا توجد قيمة بينهما تسمح بالنقاش و الجدل و توسيع معاني الحوار التي تتسبب في البط قبل الاقتناع أو الإعراض عن الفكرة و لذلك كانت هذه الوسائل التكنولوجية التي يتعامل بها المتلقي سبب في تحويل العملية التربوية و التعليمية من صيغتها المرنة التي تعتمد على التحقق و الجدل إلى الصيغة التي تعتمد على الوثوق المطلق في الفكرة التي لا تقبل الجدل بسبب السرعة التي تميز تفكيره و تعامله مع الأشياء و الأمور.

إن الغرض من هذا الطرح هو محاولة التفكير في أساليب بيداغوجية جديدة تستند إلى احترام خصوصيات المتلقي الماثلة حاليا في الميل إلى الحرية و السرعة في حل المشكلات الحياتية و

لكن من دون إهمال للأصل الذي ألف هذا النوع الجديد من الحرية من حيث أن هذا الأصل ماثل في المحفز التكنولوجي الذي جعل من نمط الحرية و التجاوز الإنساني يستند إلى لغة جد مختصرة لا تقتضي فنون الإقناع التي طبعت التربية التقليدية. و في هذا السياق يمكن أن نشخص المسألة إصطلاحيا و نقول إننا بصدد موقف تربوي و ليس بصدد تصور تربوي، و إذا قلنا بأننا بصدد موقف تربوي قلنا في نفس الوقت أننا بصدد موقف تربوي يتماهى مع طبيعة الحالات المعيشة لدى المعلم و المتلقي حيث " أن مختلف الوقائع المعيشة لا يمكن أن تنفصل عن المواقف التربوية و لا يمكن أن نفهم الواحدة من دون الأخرى".(Gaston Mialaret,1976,p:31). كل هذا لا يدل في سياقنا هذا إلا على تفكر و تأمل في أهمية التوافق بين العنصر الذاتي و العنصر الموضوعي في العملية التربوية على أساس أن المعلم في وقتنا هذا لابد أن يدرك خصوصية المتلقي و أن يبني منهجيته على التوافق بين المقومات الوجودية للفرد المتلقي و اللغة الثقافة التي يؤمن بها، فيصبح هذا المعلم بصدد إعداد المتلقي بدلا من إعداد الدرس.

خاتمة:

مما تقدم نفهم مباشرة أن الفعل التربوي مثلما هو قابل للتأصيل العلمي على يد علم النفس التربوي كان قابلا أيضا للتأصيل الفلسفي على أساس أن الفينومينولوجيا بصفتها نموذجا فلسفيا بديلا عن التصور التجريدي الخالص للمعرفة البشرية و بديلا عن التصور التجريبي الخالص للمعرفة البشرية، انسجمت مع واقع التربية الراهنة و انسجمت في نفس الوقت مع واقع الثقافة الراهنة. كما يمكننا أن نحكم على توافق الطرح الذي قدمناه مع الروح الشمولية التي يتصف بها التفكير الفلسفي و مع الروح الشمولية التي تتمتع بها الثقافة الراهنة، من منطلق أن الطرح الفلسفي للقضايا الإنسانية و القضايا التربوية لا يمكن أن يكون طرحا تنفصل عناصره عن بعضها البعض و من منطلق أن الثقافة الراهنة بفعل النمط التكنولوجي الذي تتصف به أصبحت موحدة للثقافات و العلوم، و بالتالي اكتسبت خاصية من خصائص التفكير الفلسفي الماثلة في الشمولية. إن طرح مثل هذه المسائل ليس له من الفائدة في وقتنا هذا إلا إثراء الروح الكلية في الفلسفة و في العلم و في الثقافة، و إثراء روح الربط و التواصل بين هذه المظاهر في إطار وحد العلوم التي لا ننكر أن الكثير من التوجهات الفكرية في المجتمعات الغربية و في المجتمعات العربية تبنتها بسبب أن أثر الحداثة في الفترة المعاصرة و الراهنة تسبب في فصل العلوم و اللغات و الثقافات عن بعضها البعض كما ذكرنا في المقدمة، و خاصة فصل الظاهرة الإنسانية

التي تقوم على خصائص الوعي و الشعور عن الظاهرة التجريبية التي تقوم علة الخصائص الآلية و التقنية. هذا ما أردنا تجاوزه في هذه المحاولة. كما استخلصنا نتيجة أخرى من هذه المحاولة مفادها أن التأصيل الفلسفي للتربية و للتوجه التعليمي يعلم المربي مبادئ الحركة التربوية الشاملة بعيدا عن النظرة الضيقة الجزئية للفعل التربوي حيث أن التصور الفينومينولوجي للتربية في علاقته بالثقافة التكنولوجية الراهنة أمر جعل من الفعل التربوي يساهم في القضاء على التصور الآلي الخالص للفرد في وقتنا هذا، ذلك لأننا أردنا أن نبين كيف أن استخدام التقنية في الحياة العامة و في الحياة التربوية البيداغوجية يرتبط بسياق إنساني لا يبتعد عن معاني الحرية و التجاوز و القلق بالمعنى الوجودي.

قائمة المراجع:

علي زيعور، مذاهب علم النفس، ط3، دار الطباعة و النشر و التوزيع، بيروت لبنان، 1980.

فؤاد كامل و آخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، ب ط، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1963.

جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الطبعة الأولى، دار الكتاب اللبناني، بيروت 1971،

محمود محمود، نظرة جديدة إلى معنى الثقافة،مجلة الفكر المعاصر، العدد 62، أفريل 1970.

فؤاد زكريا، دفاع عن الثقافة العالمية، مجلة الفكر المعاصر، العدد71، 1971.

آنا بونبوار، التربية المستقبلية، ترجمة موريس شربل، ط 1، منشورات عويدات، بيروت باريس،1983.

غنار سكيربك، نلز غيلجي، تاريخ الفكر الغربي من اليونان القديمة إلى القرن العشرين، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت 2012.

جون ليشته، خمسون مفكرا أساسيا معاصرا من البنيوية إلى ما بعد الحداثة، ترجمة فاتن البستاني ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت 2008.

جهاد تواتي، فينومينولوجيا التربية بين كارل ياسبرس و موريس ميرلوبونتي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الفلسفة، جامعة عبد الحميد مهري –قسنطينة 2 –، 2018.

André Comte Sponville ,Dictionnaire de la philosophie ,Edition Albin Michel , Paris ,2000.

Otto Poggeler , la pensée de Heidegger , traduit de l’allemand par Marianna Simon , AUBIER –MONTAIGNE ,Paris.

Maurice Merleau-Ponty ,phénoménologie de la perception ,Gallimard 1945.

Karl Jaspers, de l’université ,traduit de l’allemand par:Ingeburg Lachaussée ,Parangon ,Lyon 2008.
Karl Jaspers , les grands philosophes,traduit de l’allemand par Gaston Floquet , PLON , Paris.
Karl Jaspers , essai philosophiques , PAYOT , Paris.
Didier Dcunha-Castelle , peut- on sauver l’école ,Flammarion ,Paris 2000.
Natalie DEPRAZE comprendre la phénoménologie , Armand Colin , Paris 2010.
Georges VALLIN, être et individualité ,PUF ,Paris,1959.
Gaston Mialaret , les sciences de l'éducation , PUF, Paris ,1976.

العنف في الوسط المدرسيّ من منظور سوسيولوجي

د. وفاء كردمين
المعهد العالي للعلوم الإنسانية بمدنين–تونس

ملخّص: تمثّل هذه الدراسة بحثًا في معنى العنف في الوسط المدرسي من منظور سوسيولوجيّ، يهدف إلى إتاحة ممكنات لفهم ظاهرة العنف وتفسيرها تفسيرًا يتجاوز مجرّد البحث في الأسباب كما هو سائد في كثير من الخطابات غير العلميّة . ومنطلق الدراسة تعتبر العنف أشمل من أن يكون واقعة بسيطة، وتقرّ بأنّه ظاهرة اجتماعيّة معقّدة تحتاج البحث بعمق. وإنّ مقاربة هذا البحث تجعل الفاعل الاجتماعيّ عنصرًا داخليًّا من عناصر الظّاهرة ويربط العنف الجماعيّ بمنظومة الرّموز الثقافيّة. وقد توزّع هذا البحث على ستة فصول رئيسية: القسم الأوّل وقع فيه تحديد الإطار المنهجي والنظري ، وفي الفصل الثاني بحث في العنف اللغوي والجدال لتبرير العنف المدرسي: يتم تسليط الضوء على كيفية استخدام الألفاظ والتواصل في بناء أو تفسير الأفعال العنيفة ، يليه فصل ثالث ركّز على عوامل تثبيت العنف المدرسي ، أمّا الفصل الرابع فقد تناول عنف زمرة الرفاق ومعانيه، واهتم الفصل الخامس بالعلاقة القائمة بين العنف والألعاب الإلكترونية ينظر في العلاقة المحتملة بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية وظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وفي الفصل الأخير بيّنا كيفية تعامل المؤسسة التربوية بمرونة مع عنف التلاميذ. لذلك يقدّم هذا البحث منهجًا شاملاً لفهم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من منظور سوسيولوجي، باعتباره ظاهرة معقدة.

الكلمات المفتاحية: العنف، الوسط المدرسي، القوّة، الذكورة، التنشئة الاجتماعية، الألعاب الإلكترونية.

Violence in the School Environment from a Sociological Perspective

Abstract : This study represents a sociological exploration of the meaning of violence in the school environment, aiming to provide insights for understanding and interpreting this phenomenon beyond superficial causal analysis often found in non-academic discourse. The study acknowledges that violence is a complex social phenomenon that requires in-depth investigation, viewing the social actor as an internal element of the phenomenon and linking collective violence to the system of cultural symbols. The study is divided into six mains sections. The first section establishes the methodological and theoretical framework. The second section delves into the violence of language and argumentation for justification violence within the school environment. Following this, the third section focuses on the male legacy of violence and new factors that perpetuate it. The fourth section addresses peer group violence and its meanings. The fifth section examines the relationship between violence and electronic games, exploring the potential link between addiction to electronic games and the phenomenon of violence in the school environment. In the final section, the study demonstrates the flexible approach of educational institutions in dealing with student violence .This research presents a comprehensive sociological perspective for understanding violence in the school environment as a complex phenomenon.

Keywords: Violence, School Environment, Power, Masculinity, Socialization, Electronic Games.

المقدّمة

الباحث المهتم بدراسة العنف يُلاحظ كثافة في تناول الظّاهرة في أبعادها المتعدّدة، منها السياسيّ، ومنها العنف الأسريّ، العنف ضدّ المرأةّ والطفل، العنف في مجال العمل، والعنف في الوسط المدرسيّ فقد تمكن المرصد الوطني للتربية من رصد 2928 حالة عنف في الوسط المدرسي خلال السنوات الدراسية 2020–2021، وسجل أيضا 86 حالة عنف مسلطة على التلميذات بالمرحلة الابتدائية و 2842 حالة عنف تشمل الفتيان والفتيات. وتتوزع هذه الحالات بين 3% بالمرحلة الابتدائية و97% بالمرحلة الإعدادية والثانوية... وغالبًا ما يغلب المنحى التفسيري على هذا النوع من الدّراسات ويتوخّى منطلقًا معياريًّا يتأسس على شرح أسبابه

الظاهرة. غيرَ أنّ بعدًا آخر يكاد يُهمل نرى أنه يستحقّ الاهتمام المعرفيّ، وهو يخصّ عاملا نفترض أنه يُنتج استمرار ظاهرة العنف يتمثّلُ في وجود "منطق داخليّ" في الثقافة يُجيز استعمال العنف ويُمكن أن يُثمّنه فيشرّع بعض أنواع العنف ويسلم بأنواع من السلطة والطاعة للمدرسة وللمربي (هيام تركي، 2019، ص 110- 133).

فقد تحدث بيار بورديو Pierre Bourdieu عن العنف الرمزي باعتباره سلطة خفية غير مرئية (Pierre Bourdieu, 1977, p 405) وميشال فوكو Foucault Michel عن السلطة الرمزية المبثوثة في الجسم الاجتماعي وفي النسيج الثقافي تستعمل في ذلك أدوات عقابية ورقابية (Michel Foucault, 1975, pp 139-140) وماكس فيبر Max Weber عن العنف الشرعي وعلاقته بالدولة، فالدولة بهذا المعنى هي الوحيدة التي لها الأحقية في استعمال العنف المادي (Max Weber, 1959, pp 112- 113) ، أما بالنسبة للمنظور الدوركايمي فإنه لا يقر بامتلاك المدرّس للسلطة بقدر ما هو خاضع لها باعتباره أداة لها لا صنعا لها (Emile Durkheim, 1995, p 131)، وذلك من منطلق الواجب الذي يخضع إليه المربي والناشئ على حدّ السواء. أما كانط فقد تحدث عن الطاعة التي هي بدورها نوعين: "يمكن أن تكون الطاعة ناجمة عن الإكراه- وهي حينئذ مطلقة -، أو ناجمة عن الثقة، وهي عندئذ من الشكل الثاني، هذه الطاعة الإرادية مهمة جدا، ولكن الأولى، أي الطاعة المطلقة ضرورية للغاية، إذ تعد الطفل للالتزام بالقوانين التي ينبغي أن يمتثل لها فيما بعد بصفته مواطنا، حتى إن لم تنل رضاه".(إمانويل كانط، محمود بن جماعة، 2005، ص 60)

فللمسألة عمقًا حريّ بالباحث أن يسعى إلى ملامسته يفترضُ أنّ العنف ظاهرة اجتماعيّة تزداد تعقيدًا بتبايُن الخطابات. وينظر هذا البحث إلى العنف في الوسط المدرسي باعتباره فعلا اجتماعيا، ويقدّم تفسيرًا يتجاوز مجرّد البحث في الأسباب. فيعتبر العنف أشمل من أن يكون واقعة بسيطة، ويقرّ بأنّه ظاهرة اجتماعيّة معقّدة تحتاج البحث بعمق. وإنّ مقاربة هذا البحث تجعل الفاعل الاجتماعيّ عنصرًا داخليًّا من عناصر الظّاهرة. ويؤكّد هذا الإقرار من خلال تسليط الضوء على العنف في الوسط المدرسي بالمجتمع التونسي (الجنوب الشرقي التونسي: مدينة بن قردان بالتحديد).

الفصل الأول: الإطار المنهجي والنظري للبحث

1. الإطار المنهجي للبحث

أ- إشكالية البحث

حسب جاك بان Jacques Pain فإن لحالات العنف المدرسي خصوصياتها النفسيّة الاجتماعيّة، وهي تتعلق بمشاكل داخل الفضاء المدرسيّ وبالمُناخ المهني و"بالعلاقة البيداغوجيّة"... وتمثل المدرسة مجالًا أكثر اتساعًا من مجرّد فضاء للتّعلّم (Jacques Pain , 1992, p 131). وإنّ ما يجب أن يثير انتباه الباحث في مسألة العنف في الوسط المدرسيّ هو تلك المعادلة الصّعبة التي تواجهها المدرسة، فمن جهة هي تربّي أحداثًا وتسعى إلى تجنّب الإقصاء بكيفيّة تجعلها لا تمضي إلى تحميل مُرتكبي العنف مسؤوليّة قانُونيّة رسميّة وتكتفي بتطبيق النظام التّأديبي بمرونة ما يمكن اعتباره تهوينًا للعنف Banalisation de la violence، وهي من جهة أخرى تواجه تصاعد الظّاهرة بكيفيّة تخلّ بالأداء التربويّ أحيانًا. والمُشكل المطروح هو تباينات معاني العنف وهو ما يدفع إلى طرح فرضية وُجود نوع من المُرونة المعياريّة Souplesse normative مع استعمال القوّة في سياقات معيّنة. فالمجتمع لا يرفض كلّ سياقات العنف، بل يقبل بعضها، وهذا ما يُمكن أن يُكرّس الاستعدادات لدى الأفراد ليكونوا عنيفين. وهو وجهٌ من وجوه التّنشئة الاجتماعيّة على قبول العُنف.

ب- فرضيّة البحث:

"لعنف التلاميذ معانيَ غير مستهجنة لديهمْ تواجهُ في المدرسة بمرونة معياريّة". وهو ما يفسّر بأنّ العنف فعلا اجتماعيا، بالمعنى الفيبري للمصطلح، أي غير عقلاني ولا عاطفي، بقدر ما هو استجابات اعتاد عليها الفاعلون وظلّوا خاضعين إلى طبعها الآلي/ العفويّ. فالتنشئة الاجتماعيّة لا تقاوم المعاني "الإيجابية" للعنف.

ت- منهج البحث:

تمّ الاعتماد على المنهج الاثنوجرافي، إذ اينبني البحث أساسا على المعايشة والملاحظة المباشرة رصدا لأسلوب التلاميذ العنفين في محيط المدرسة خاصة وعاداتهم وما تعبّر عنه من "قيم" من أجل الوصف والتفسير، وذلك الرّصد قوامه الاتّصال بعيّنة من مجتمع البحث مباشرة وبجمع بيانات حولها (الاطّلاع المباشر على سجلّ محاضر مجالس التربية بالمعهد الثانوي المختلط ببن قردان، والاطّلاع كذلك على بيانات منشور عدد 1991/8، الصادر عن ديوان

وزارة التربية، بتاريخ 16 سبتمبر 1991)، وأعتمد لجمع البيانات أداتين أساسيتين أوّلهما **الملاحظة المباشرة** وثانيهما **المقابلة،** فإننا نراهما تتناسب مع طبيعة البحث.

إنّ الاهتمام بالظّاهرة المدروسة فرض أن يتمّ رصدها في سياقات كانت عرضيّة خلال السنوات الدّراسية (2015- 2022). ولا يمثّل هذا المقال بالضّرورة تتويجا لعمل مكتمل، بقدر ما هو مناقشة لفرضيّة في حدود واضحة. وموضوعيّا، فإنّ الجهد الإثنوغرافي يقتصر على ملاحظة مجموعة من الحالات ومقابلة 187 تلميذا من مجتمع الأصل الذي يعدّ 1458 تلميذا حسب إحصائيات أكتوبر 2022 (إحصائيات أكتوبر 2022)، بـ"المعهد الثانوي المختلط ببن قردان"، وقد تمّ اعتماد المقابلة المفتوحة المتمحورة حول الموضوع دون تحديد ثابت مسبق للأسئلة مع اعتماد الأسلوب الشفوي العفوي المتبوع بتسجيل البيانات الفورية عبر آلة للتسجيل الصوتي، وقد تمّ تحديد مكان المقابلة في فضاء المعهد الثانوي ومحيطه، وأمّا بالنسبة للوقت المخصّص للمقبلات فقد تمّت الاستعانة بقيّمين إدارة المعهد الثانوي للنظر في جداول الأوقات ومعرفة التلاميذ الذين صدر عنهم العنف بالمعهد الثانوي وأوقات فراغهم. وتمكّنا من التركيز في ذلك على استشارة مواقف الفاعلين الاجتماعيين وتتبع معنى العنف من خلال خطابهم ورصد المنطوق. والمقابلة كما تمّ اعتمادها تبقى مع ذلك موجّهة من حيث موضوعها (العفوي نحو التخصيصي) ومنفتحة من حيث المضامين المتعلّقة به. وقد تمّت الاستفادة من الطابع الشفوي للمقابلة إذ تحققت نسبيّا غاية التعبير الحرّ لدى المقابلين.

2. الإطار النّظريّ للبحث

أ- الاجتماعي وغير الاجتماعي في تفسير العنف

تتعدّد نظريّات تفسير العنف بتعدّد الاختصاصات المعرفية التي تتناوله، فمن هذه النّظريّات ما لا يُعنى بأهميّة اجتماعيّة الظّاهرة، كالنّظريّة البيولوجيّة التي تجعل العنف مرتبطًا بالتركيبة الجسمانيّة لمن يُمارسه، وبالتكوين الهرموني لهؤلاء مفترضين أنّ زيادة هرمون الذّكورة يُسبّبُ دافعيّةً للعنف (مليكة لويس كامل، 1998، ص 90). ومن النظريّات التي لا تعنى باجتماعيّة الظّاهرة، كذلك، النّظريّة الفيزيولوجيّة التي تدرس ما تفترضُهُ من دور لتركيبة الأعضاء ولوظائفها

في جعل شخص مّا عنيفًا، وهي ترتكز على وجود علاقة مباشرة ومؤثّرة بيْن مراكز المُخّ وبين الاستعدادات الذّاتية لفعل العنف، يُمكنُ تبيّنها فيزيولوجيّا بوضوح من خلال الرّسم الشّاذّ للمخّ (أحمد عكاشة، 2002، ص 93) ولذلك تفسيره المتمثّل في وجود طاقة للعُنف تتكوّن في التنظيم العصبي المركزيّ. (عزة عبد الغني حجازي، 1986، ص289–293)

ومن المنظور النفسي نجد سيقموند فرويد Sigmund Freud (Christophe Bormans, Massat Guy, 2005, P. 154 –182) يفسّر عنف الفرد بعجزه عن تكييف نزعاته الغريزية مع قيم المجتمع، أو عجز الذات عن القيام بعملية التسامي أو الإعلاء، من خلال استبدال النزعات العدوانية والبدائية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقيا وروحيا ودينيا واجتماعيا، كما قد تكون (الأنا الأعلى) ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها من حيث تتلمّس الإشباع عن طريق سلوك العنف. كما نجد الفرودية الجديدة (فروم إريك، محمود محمود، 1960) ترجع العنف إلى ما يمكن أن تنتجه علاقة الفرد بمجتمعه من صراعات داخلية وإلى الانفعالات وإلى مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمان وإلى مركّبات النقص.

ومن النظريات التي ترتكز على طبيعة علاقة الفرد بمن حوله نظرّية تفسير العنف بالإحباط، تفسّر هذه النّظّرية العنف بكونه نتيجة مباشرة للفشل في تحقيق الفرد لأهدافه، إذ يجعله مندفعا بطريقة ما إلى ردّ الفعل إزاء مصدر الإحباط. ولقد وضع جون دولارد John Dolard مجموعة من القوانين النفسيّة لتفسير عدوانيّة الشخص العنيف،(أحمد عكاشة، 2002، ص 87) أهمّها أنّ كلّ توتّر عدواني ينجم عن كبت مّا، وانّ العدوان يتضاعف بقدر ما تزداد الحاجة المكبوتة، وأنّ العدوانيّة تزداد كذلك بازدياد عناصر الكبت، ثمّ أنّ كلّ تصدّ للعدوانية ينتج لاحقا عدوانيّة جديدة. ويرى الباحث أحمد عكاشة أنّ أغلب حالات العنف إحصائيّا تكون مسبوقة فعلا بموقف محبط. (أحمد عكاشة، 2002، ص 190)

ومن النظريات المفسّرة للعنف النّظريّة الظاهراتية (الفيمنومينولوجيّة)، ويعني الدّارسون بالتجربة الذّاتيّة للشخص العنيف وما يمكن أن تنتجه علاقاته الاجتماعية من حاجة متجدّدة إلى تأكيد الذّات في سياق اصطراعيّ وما يدفعه إلى إنكار الآخر. والعنف من المنظور الظاهراتي تكون له سياقات أوّلية لا يتمّ فيها إشباع حاجة الفرد إلى المشاركة بينما تتابع فيها الصّدمات العلائقيّة (مصطفى حجازي، 1984، ص 200)

أمّا النّظريّات التي تنحو منحى اجتماعيّا في تفسير ظاهرة العنف فمنها الاتجاه البنائي الوظيفي،(Souffron Katty, 2000, P. 18-24) ويمكن عبره تفسير العنف باختلال الأنساق الاجتماعيّة خاصّة منها الاقتصاديّة والسياسيّة والثقافيّة وما ينتج عنها من فقدان للمعايير واختلال في القيم، ويفسر أيضا باختلال علاقة الفرد بالجماعات الاجتماعيّة الّتي تتولّى الضّبط وتوجيه السّلوك وتنظيمه، مثل الأسرة والمدرسة.

ومن النّظريّات التي تعتبر العنف مُكتسبًا نظريّة التّعلّم الاجتماعيّ التي تجعله مرتبطا ارتباطًا وثيقًا بالتنشئة الاجتماعيّة وأساليبها، يؤكّد ألبرت بندورا Albert Bandura (Albert Bandura, 1995) أنّ الأطفال يكتسبون سلوك العنف من خلال ملاحظتهم لسلوك الكهول. فالعنف يتم تعلّمه كتعلّم أي خبرة من الخبرات، سواء من الأسرة أو من المدرسة أو بتأثير وسائل الإعلام، وأن طبيعة العلاقات بيْن الآباء وأطفالهم تحدّد شخصيّة الفرد، التي تنمو وتتكون بفعل يُلاحظه من سلوكات والديْه منها قصديّا ومباشرة بالتّوجيه أو النّصح أو الإرشاد. ومن فرضيّات نظريّة التعلم الاجتماعيّ، كذلك، أنّ العنف الموجّه إلى الطّفل يُمثّلُ أسلوبًا مقبولا أسريًّا وهو ما يجعل الطّفل لاحقًا عنيفًا بدوره.

غير أنّ أبرز تفسير ينحو منحى اجتماعيا في دراسة العنف يوجد لدى مدرسة التنشئة الاجتماعية التي ترى أنه عبر التنشئة يتمّ اكتساب كل ما هو اجتماعيّ ثقافيّ، (Say Harouna, 2013, P. 11-14) وحينئذ يُمكن أن توجد في بعض الثّقافات قيمًا تثمّن العنف أو لا تؤدّي بنفسها إلى العنف لكنّها تكرّسه بكيفيّة غير مباشرة. فظواهر مثل نبذ المختلف الدّيني أو الميز العنصري أو السلطة الذكورية المطلقة وما يتصل بكلّ ذلك من أعراف وتقاليد هي تمثّل عوامل ثقافيّة للعنف.

الفصل الثاني: العنف اللغوي والجدال لتبرير العنف المدرسي

تطغى لغة الجدال خلال المقابلات على مواقف التلاميذ، محاولين في ذلك فهم "منطق التبرير" الّذي يستند إليه المجادل على ظاهرة المباشر وفي جاهزيّته المعنويّة البسيطة، دون إضفاء أي معنًى آخر. إنّ في لغة التلاميذ استعمال لمفردات تقيَّم معياريًا في المجتمع على أنها "عُنفٌ لفظيّ"، و لنا ألّا نُخفي اعتقادنَا في وجاهة ذلك التّقييم، غير أنّ التّفسير ينأى عن إلتزام أيّ

معيارٍ ويجب أن ينحُوَ منحى ثقافيًا يلتمس الموضُوعيّة. أفليست اللّغة أهمّ أداة رمزيّة للتّعبير عن التمايز العنيف وعن الرّفض والتّحدّي؟

وتظهر القوّة في "السجلّات اللغوية" التي حضرت لدى المراهقين خلال المقابلات: مثل سجّل الرّجولة والغلبة والانتصار عندما ينزع التلاميذ إلى اعتبار كونهم ناضجين فكريا وجسمانيا ويتوعّدون بالتهديد وبالضرب لكلّ من يقلّل من شأنهم، أيضا يحضر سجلّ الشرف الذي يرتبط بحضور معانيه بالصّفات المناقضة له التي تُلحقُ بالخصوم وأغلبها ألفاظ ذات مدلولات أخلاقيّة جنسيّة، وسجلّ الانتماء: إلى نفس المنطقة السكنية "الحومة" أو "الحي"، وإلى نفس العائلة كأبناء العمومة والأقارب، وإلى نفس الفصل: الزملاء والأصدقاء...، والسجل الديني: الملاحظ من خلال القسم "أقسم بالله" أو القسم بالمحرّمات، أو سبّ الجلالة، والصلاة على رسول الله (ص) فعندما لا يصدّق التلميذ خبرا ما يقول "صلّي على النبيّ". وتطغى على أغلب المستجوبين الّذين تمت مقابلتهم نزعة انفعاليّة تتجلّى في اللغة، إذ يتمّ استعمال الشتائم بكثافة، كنوع من تعنيف الآخر، بينما تختلط مفردات الوعيد بالفخر والتعبير عن الاقتدار، كنوع من "التسامي" بالذّات. وذلك يستمرّ مع حالات اتّزان اللهجة والحركة.

إنّ سياقات الكلام لدى من تمّت مقابلتهم يُمكن أن تُقرأ من منظور ثقافيّ، فالملاحظُ هو أنّ كثافة حضور العنف اللفظيّ تكشفُ إرادة ذاتيّة لدى المتكلّم في تحقيق نوع من الاستقرار عبر الإحساس بالقوّة ومن خلال الحقّ في التّعبير عنها، يُمثّلُ ذلك لدى المتكلّم حلًّا لمشكلات، غير أنّ الأهمّ من ذلك هو ما يتجلّى في ذات المتكلّم من تحرّر وانعتاق من الحالات الطّفوليّة السّابقة كالخجل والانعزال. أيْ هناك ثقة في النّفس، وهناك تأسيس لعلاقة اجتماعيّة تقوم على مواجهة الآخر يتمّ فيها كسر حاجز الانطواء وضعف الثقة بالنّفس. فما يظهرُ على السّطح من شُحنة تمرّد على أخلاق القول في العنف اللفظي واستعمال الألفاظ ذات المدلولات الجنسيّة يُمكن أن يُفهم اجتماعيّا وثقافيًا، ليس باعتباره موقفًا يُعبّر عن حقيقة الذّات، بلْ من حيثُ هو انعدام للخبرة لدى المراهق في الاستقلال والاكتفاء بالذّات يلجئه إلى التعبير عن انتمائه للجماعة باستحضار خطابها، أي هو حدثٌ انسياقيّ يتماهى فيه مع الجماعة، وهو ما يُمكن أن يُمثّل تطويعًا لذات المراهق وتشتيتًا لهويّته. وإلى حدّ بعيد يجعل ذلك ذاته مرنةً في الانسياق إلى العنف حين تنخرط الجماعة فيه.

الفصل الثالث: عوامل تثبيت العنف المدرسي

كل حالات العنف التي تم استقصاؤها صادرة في الغالب عن الذّكور، فكيف نفسّر ذلك؟ هل في الفضاء الاجتماعي ما يصاعد عنف الذكور؟ من جهة أخرى حضرت معاني الذّكورة كثيرا في جدال التلاميذ لصالح العنف. تحضر الذّكورة خاصّة في الإفراط في استعمال الألفاظ الجنسيّة وفي التّعبير عن معاني الرّجولة. فلئن كان لنا ألّا نُسلّم بتأبيد الذّكورة ضمن الثقافة، فإنّ استمرار الهيمنة الذّكوريّة في المجتمع التّونسي لا يُمكن إنكارها، وفي المُقابل نجد خطابات مغايرة تحضر بكثافة في الفضاء العموميّ تناهض الميْز بيْن الجنسيْن، كما نجد لذلك تأسيساته التشريعيّة في مجموعة من القوانين، وتربية المدرسة تمثّل أيضًا نوعا من مواجهةً الميز بين الجنسيْن باعتبار أنّ المدرسة مؤسسة رسميّة تهدفُ إلى التربية على مجموعة من البدائل الاجتماعيّة في سياق للتّغيير من فوق يتمّ فيه توظيف المدرسة. غير أنّ تلك الخطابات يُناقضها في الفضاء الاجتماعيّ خطابٌ آخر، هو بالأساس خطاب ثقافيّ مغاير له مرجعيّاته الدّينيّة والإيديولوجيّة، وهو ما يستمرّ في التربية الأسريّة وفي التجربة التّواصليّة مع الآخرين. وإنّ ما يعنينا في هذه الدّراسة ليس طبيعة التّعدّد في التّعاطي مع مسألة الذّكورة، إنّما تناقض الخطابات في حدّ ذاته. فما نلاحظه هو أنّ التلاميذ الذّكور يلجؤون إلى الجدال باستثمار ذلك التّناقض تبنّيا للخطاب الاجتماعيّ السّائد المهيمن. أي أنّ المراهق/ الذّكر يستثمر في جداله ذلك "التفوّق الذّكوري" ويطلب أن تتمّ معاملته باعتبار المعنى الثقافي لجنسه.

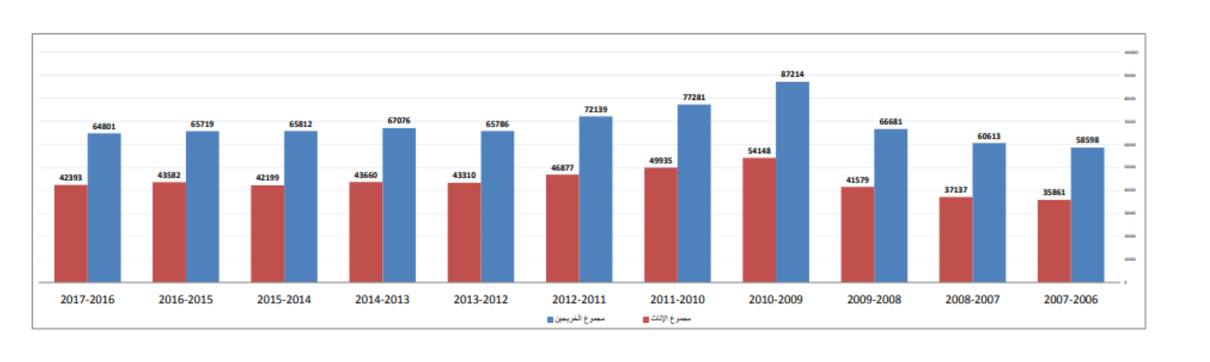
إذا افترضنا أنّ تعرّض الأطفال للعنف والقسوة يحدّ من نموّهمْ ويمنع لديهم تأسيس روح المشاركة الاجتماعيّة لاحقًا، فإنّ تلك الفرضيّة تتأكّدُ إزاء استحضار المراهقين لخطاب قوّة الذّكورة، ذلك أنّ تنشئتهم على معناها الثقافيّ ينبني على القوّة المعيار. أيْ أن الحاجة الاجتماعيّة لما هو تقديرٌ للذّات لا تتحقّقُ إلّا بذلك المعنى، وتغييبه يمكن أن يُمثّل اعتداء صريحًا يقتضي قوّة مضادّة، وتبعًا لذلك فإنّ معاني النّبذ والرّفض والإقصاء تتأسس لديْهم بذلك، خاصّة في ما يستعملونه من ألفاظ جنسيّة ضدّ الآخر تتضمّن "إهانة للذّكورة " في حدّ ذاتها. لكن ما الّذي يُغذّي الحاجة إلى استحضار معنى الذّكورة أكثر فأكثر؟ هناك مسألة هامّة تتمثّل في ردّ الفعل عن نمط من "التّعسّف على الذّكورة" والدّفاع – عن وعي أو عن غير وعي– عن معناها نوعًا اجتماعيًّا، وذلك يمكن أن يفسّر بتغيّر توزيع الخيرات الرّمزيّة حسب النّوع الاجتماعيّ، يمثّل النّجاح المدرسيّ خاصّةً أهمّ تمظهر لها، أساسًا في مستوى مخرجات التعليم

الرّسميّ فحسب الإحصاءات الرسميّة المتوفرة راهنا لدى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي يتوزّع خرّيجو الجامعات حسب الجنس خلال العشرية 2007-2017 كما يلي:

الجدول (عدد01): توزيع خرّيجي الجامعات التونسية حسب القطاع والجنس (مؤشرات إحصائية، 2007-2017)

السنة الجامعية / القطاع	2007-2006	2008-2007	2009-2008	2010-2009	2011-2010	2012-2011	2013-2012	2014-2013	2015-2014	2016-2015	2017-2016
خريجي القطاع العمومي	58598	60613	65630	86035	74133	68880	61741	61296	58748	57923	56279
منهم اناث	35861	37137	41064	53718	48531	45525	41587	41078	39093	39606	38176
خريجي القطاع الخاص			1051	1179	3148	3259	4045	5780	7064	7796	8522
منهم اناث			515	430	1404	1352	1723	2582	3106	3976	4217
مجموع الخريجين	**58598**	**60613**	**66681**	**87214**	**77281**	**72139**	**65786**	**67076**	**65812**	**65719**	**64801**
مجموع الإناث	35861	37137	41579	54148	49935	46877	43310	43660	42199	43582	42393
نسبة الاناث	61,2%	61,3%	62,4%	62,1%	64,6%	65,0%	65,8%	65,1%	64,1%	66,3%	65,4%

الرسم البياني (عدد 01) توزيع خرّيجي الجامعات التونسية حسب القطاع والجنس (مؤشرات إحصائية، 2007-2017)



تؤكد هذه الإحصاءات أنّ الذّكور مهدّدون بالفشل المدرسي في المراحل ما قبل الجامعيّة أكثر من الإناث. وهذا الهدْر المدرسيّ الذّكوري لا يُمكن البحث من تفسير لهُ انطلاقًا من تبيّن علاقة مُفترضة بيْن أسباب جليّة وبين نتائج مُحدّدة. لكنْ لنا أن نفترضَ أنّ ثقافة الذّكورة ذاتها في علاقتها ببنية المؤسسة التربوية الرسمية يمكن أن تكون منتجة لعوامل الفشل المدرسيّ وهي نفسها تمثّلُ سياقًا اجتماعيًّا لعنف التّلاميذ الذّكور. أي أنه توجد مُمانعة اجتماعيّة / ثقافيّة خفية متعلقة بالنوع لا تتناسب مع المنطق العامّ للمؤسّسة التربويّة الذي يوجّه مختلف أساليبها. لا يعني ذلك وجُود أي تصادم ظاهر، لكن نفترضُ وجود نوع من الصّراع الخفيّ الّذي لا يتّخذ أشكالًا مُباشرة بقدر ما ينكشفُ من خلال الأعطاب الصّريحة للبنية الدّاخليّة للمدرسة الّتي تتجلّى في مخرجاتها. إنّ ما يظهر من انضباط لدى الإناث ومن طاعة يتناسبُ أكثر مع المنهج الخفي للمدرسة في التّطويع، ويُنتج ذلك جزاءات تتجلّى في النّجاح المدرسيّ. وعلى العكس بالنسبة للذّكور إذ يكون الأقلّ تناسبًا مع روح التّطويع أكثر عرضة للإقصاء. يكشف ذلك الصّراع نوعًا من الأنوميا الاجتماعيّة الثّقافيّة. فالمنطق الدّاخلي للمدرسة الّذي ينبني على توظيف التّربية في محاولة التّغيير الاجتماعيّ، إذ يفشل في فرض نفسه باعتبار تناقضاته مع النّظم الثقافيّة في المجتمع لا ينجح في ذلك التّغيير رغم الحراك الهامّ الّذي يُحدثُه، وفي المقابل تمضي التّنشئة الاجتماعيّة في تكريس تفوّق الذّكورة نوعًا اجتماعيًّا.

إنّ المدرسة إذْ تنتصر لخطاب عدم التّمييز بيْن الجنسيْن تكون بصدد مواجهة عنيفة تستهدفُ المضامين الثّقافيّة للذّكُورة دون أن تمتلك آليّات تكريس الخطاب الّذي تنتصر إليه، وهو يُنتج ضمنيًّا نمطًا من "التّعسّف على الذّكورة" طالما أنّ ثقافة المجتمع ما زالت تثمّنها وطالما أن التّنشئة الأسريّة تستمرّ في المُحافظة عليها. تُنازع المدرسة من أجل ما تعتبرُه في أدبيّاتها العامّة "إنسانيًّا مُطلقًا"، فيخلق ذلك أنماطًا من الرّفض الّذي لا يتمّ دائمًا إعلانه ولكن يتمّ تحويله فينتج العنف. ولنا أن نصرف النّظر عن التقييمات المعياريّة لنقف على ظاهرة العنف باعتبارها تندرج في سياق للصّراع يستهدف مؤسّسيًّا المعاني الثّقافيّة للذّكورة الّتي لا يستهدفها المجتمعُ بالدّرجة نفسها. وهناك مسألة أخرى تخصّ "التّعسّف على الذّكورة" ترتبط بكيفيّة التّنشئة، فالغالب ظاهريّا (وهذا لا نمتلك عنه موضوعيًّا بيانات دقيقة) هو الميل إلى اعتماد العنف الجسديّ في تنشئة الذّكور أكثر من استعماله في تنشئة الإناث. ولهذا مُبرّرات ثقافيّة ظاهرة تتمثّل في "الإعداد للرّجولة" باعتباره أمرا يستوجبُ التّعويد على القسوة وتحمّلها. وهو ما

يتراجع مع بلوغ الناشئ سنّ المراهقة، إذْ أنّ الطّفل يكون ضحيّة للعُنف البدني والمعنويّ، بيْنما تقلّ نسبة الإيذاء الجسدي للمراهقين ويكثر إيذاؤهم المعنويّ.

الفصل الرابع: عنف زمرة الرفاق ومعانيه

تكشف المقابلات مع التلاميذ أنه لدى كل فرد منهم شعور بالانتماء إلى "جماعة"، بصرف النّظر عن كونها ظرفيّة أو عرضيّة تتحقّق فيها معايير "القوّة" و"الرّجولة" و"الشّرف". أمّا تأسيس العلاقة بها فمنطلقه هو "الصّداقة" التي تحضر بكثافة في منطوق المراهقين خلال المقابلات. وهي تبقى ذات أهمّية لديهم خاصّة، طالما أنها" تبني انساقا لمعرفة الآخر"، (Roche Blaye– Spenlé, Anne Mari, 1978, P. 139) وهي تتيح بذلك نوعًا من التّجانس الذّهني الّذي يخلق مجالًا مهمًّا لتحقيق الرّغبة في التّقارب مع الآخرين باعتباره حاجة ضروريّة للفرد وباعتباره شرطًا لتقوية الشّعور بالانتماء، حتّى إذا خلق نوعًا من الجنوح إلى التماهي مع الآخر يمسّ من استقلال الذّات. ينعكس ذلك بوضوح في ما يظهرُ من إحكام لتنظيم الزمرة في نشاطها وبالتزام كلّ فردٍ منها بما يُناط له من أدوارٍ وفي "سطوة" من يمثّلون القيادة فيها. هي ملامح لبِنية يمكن أن يلمس فيها الباحث تشابهًا ببنية "فتيان القبيلة" إذْ يتوفّر فيها مجال واضحٌ لوحدة يستمدّ منها كلّ فردٍ الدّعامة الضّروريّة لشخصه ولإعلاء قيم "القوّة" و"الفتوّة" و"الشّجاعة" التي تمّتْ تنشئته على قبول خطابها.

ولهذه المسألة بعدها الإشكالي المتمثّل في كون زمرة الرفاق التي تستهدف الآخر بالعنف تُحقّق للأفراد فيها حاجة اجتماعيّة صارت المؤسسات الاجتماعيّة تفشل في تحقيقها، إذ يجدُون نوعًا من الاستجابة لحاجتهمْ إلى الانتماء، فداخل الجماعة تنبني علاقات تواصليّة لها حميميّتها تهدم عُزلة الفردِ. والعنفُ ليس بالضّرورة هو الأسلوب الأنسبُ بالنّسبة لجماعة الرفاق، فهي لا تتوفّر فيها خصائص العصابة المنحرفة، ويبقى العنف أسلوبًا ضمن أساليب متعدّدة ممكنة، غير أنّهُ يصير المُمكنُ الأوحدُ إزاء الانسداد التّواصلي مع الآخرين، باعتبارهم مصدرًا للإحباط من حيث أنهم منافسون، وباعتبار خطابهم خطاب نبذٍ. أي أنّ الإشكال يتّخذُ بالأساس طابعًا تربويًّا يتّصلُ بالتّنشئة الاجتماعيّة في مستوى مُحدّد هو الدّربة على التّعامل مع وضعيّات الخلاف والقدرة على المحاورة والخبرة التفاوضيّة. وهنا يُمكن أن نطرح السّؤال: إلى أيّ مدًى يمكن اعتبارُ انسياق الأفراد في الزمرة إلى العنف فعلًا واعيًا؟

في مختلف الحالات التي يشملها البحث نجد العنف يبدأ ممارسةً منعزلة تصدر عن طرفٍ مُعيّن ويُمكن اعتبار بقيّة أفراد الزمرة منساقين انسياقًا إلى العنف. يُمكن أن يتحوّل ضحيّة عنف جماعة مغايرة إلى "شخصية محوريّة" تتراءى هيمنتها مُطلقةً، باعتبار منطق "التضامن" وباعتبار موازين القوى داخلها، فهناك نوع من الإلزام الّذي يفرضه منطق الانتماء إلى الجماعة. والفرد المعزول يُواجه خطر التّهميش وهو بانجذابه إلى حميميّة الانتماء لا يُمكن أن يمضي في صراعاتٍ أخرى بالاعتراض على العنف، ليس فقط لأنه يُمكن أن يوصف بال"خيانة" أو "الجُبن"، بلْ لأنه يسعى إلى الحفاظ على عضويّته في الجماعة ويعسر أن يتخلّى عن حاجته الأساسيّة المتمثّلة في التّواصل الذي تحققه له.

والزمرة جماعة خطابها الغامض المعتّم المُبهمُ، وذاك عاملٌ هامّ في تعقيدات مواجهتها وضبطها. وإنّ مختلف القيم التي تؤمن بها الجماعة لا يُمكن أن تتقدّم في السّلّم على قيمة مُطلقة هي تماسكها. ذاك الخطابُ المُعتّم يتعالى على كلّ الأفراد لأنه لا يقوم على استراتيجيّة واضحة، لكنّ سياقاته في اعتباطيتها تمضي نحو أفق ثابت: هو تماسك الجماعة. وطالما أنّ العنف يكون أكثر شدّة وحدّة كلّما كان دفاعًا عن مُقدّس واضح، فإنّ تماسك الجماعة في حدّ ذاته هو ذلك المُقدّسُ طالما أنه ضامن للانتماء. وزمرة الرفاق تفرض سياقًا يُمكن أن تكون له أبعادٌ أخرى، فالعنفُ سلوك يمكن أن يتمّ اكتسابُهُ داخل تلك الجماعة الّتي تتحوّلُ إزاء التّناقضات في الفضاء الاجتماعيّ إلى جماعة مرجعيّة، فبقدر ما يضعف دور الأسرة والمدرسة وغيرها من المؤسّسات الّتي تستهدف السّلوك بالتّنظيم والضّبط، وبقدر ما يُعرّض ذلك بعض الأفراد إلى التّهميش، بقدر ما يجنح هؤلاء إلى استبدال تلك المؤسّسات بجماعة تملأ الفراغ، وذلك بتحقيق هدفيْن اثنيْن، أوّلهما إشباع الحاجات المكبوتة أو الحدّ منها في الأدنى، وثانيهما توجيه العدوان إلى مصادر الإحباط. إنّ زمرة الرفاق توفّرُ شروطًا لما هو "تعلّمٌ اجتماعيّ" للعنف، باعتبارها في حدّ ذاتها بناءً له استقلاليّته النّسبيّة، له حياته، و له حيويّته وله كذلك " ثقافته" وقيمه.

الفصل الخامس: الألعاب الإلكترونية والعنف المدرسي

يرى العديد من الباحثين بأنّ وسائل الإعلام تساهم بدرجة كبيرة في تراجع مكانة المدرسة وإشعاعها على محيطها وكذلك تراجع صورة المربي وهيبته اليوم، خلافا لما كان يتمتع به في

السابق من احترام وتقدير من الأولياء والتلاميذ والرأي العام. وأن هذا التراجع كان بطريقة ممنهجة خاصة بعد الثورة التونسية والتي عملت على تحميل المدرسة مسؤولية انحراف سلوك التلميذ عن المبادئ والقيم المجتمعية. فالتلاميذ يستبطنون العنف داخل الأسرة ومن وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي أو من الألعاب الإلكترونية، فحسب ألان لودي بار Alain le débarder تعد المرحلة المتقدمة من ألعاب الفيديو والتي تلعب على مختلف أجهزة اللعب وحتى على التلفزيون والهواتف الذكية وغيرها، كما تعتبر في المفهوم المعلوماتي مجريات تحاكي واقعا حقيقيا أو افتراضيا الاعتماد على الإمكانيات الرقمية، أما في المفهوم الاجتماعي فهي تفاعل بين الإنسان والآلة للإفادة من إمكاناتها في التعليم والتسلية والترفيه، ومن الناحية العملية تمثل الألعاب الإلكترونية أداة تحد لقدرات المستخم إذ تضعه أمام صعوبات وعقبات تتدرج من البساطة إلى التعقيد ومن البطء إلى السرعة. (فاطمة السعدي همال، 2018، ص 29).

هذه الألعاب الإلكترونية تتضمن مشاهد عنف وتحرض على ارتكابه، فنجد الأطفال يميلون إلى تقمّص شخصيات هذه الألعاب، فتتراكم بذلك لديهم الأفكار العدوانية ويتزايد التوتر، مما يتيح الإعتياد على ممارسة السلوك العدواني في بيئة افتراضية وهذا لاشك يساهم في انعكاس ذلك على سلوكهم في تفاعلهم المباشر مع كافة مكونات المنظومة التربوية. فالطفل يدمن على الألعاب الإلكترونية لدرجة السيطرة عليه فيتفاعل معها من خلال تقليد ومحاكاة تلك السلوكيات العدوانية لأبطال اللعبة وما تمثله من تصورات ومبادئ وأفكار عدوانية والتي يمتلكّها ويستبطنها الطفل على شكل أحداث حسية يجسدها على أرض الواقع. وقد تعددت هذه الظاهرة لتصل إلى الوسط المدرسي حيث يجد الطفل الوسط المناسب لترجمة العنف الافتراضي مع رفاقه لأنه يجد أن أغلبهم متواجدون في نفس المحيط ويمارسون نفس نوع اللعب مما يجعلهم متفقين على نفس الأحداث وهذا يسهل عليهم عملية إعادة تطبيقها في الفضاء المدرسي. لذلك يصبح العنف هو لغة للتعبير عما يختلج في أنفسهم من مشاعر وأفكار خاصة وأنه لم يتم تدريبهم على كيفية التحكم في الانفعالات وضبط النفس. كما أن المؤسسات التربوية اختصرت نفسها في الوظيفة التعليمية وأهملت وظيفتها التربوية والترفيهية فلم تعد تلبي الحاجيات النفسية للتلاميذ. ولم يعد هناك متنفس للتلاميذ إلا ما يتم استقطابه سواء من الشارع أو من العالم الافتراضي.

الفصل السادس: المرونة في التعامل مع عنف التلاميذ

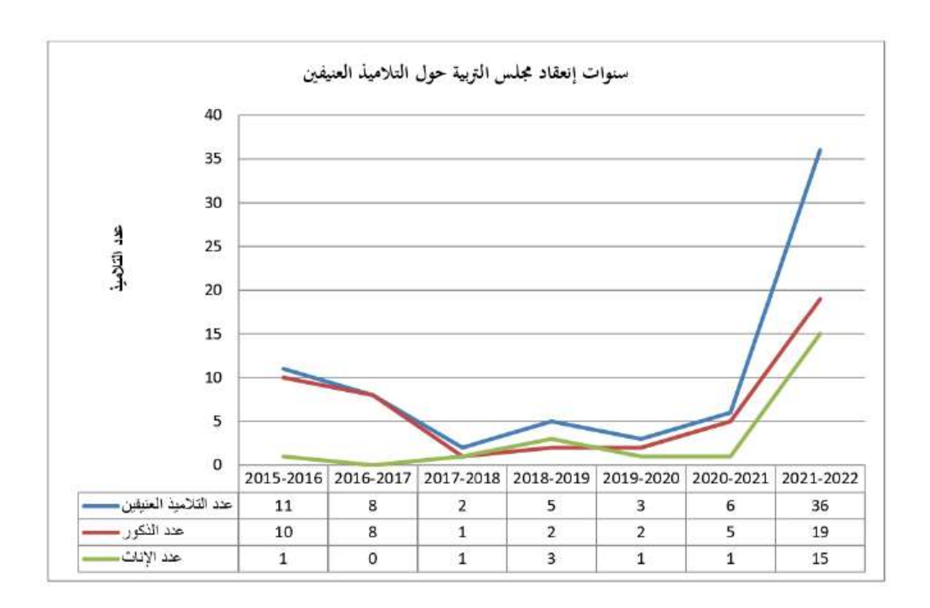
عمليا لا نلاحظ في المؤسسات التربوية طرحا للقضاء على ظاهرة العنف، فهو يُعتبر "خطأ" ضمن أخطاء التلاميذ حسب معايير المدرسة، وإنّ تتبعنا للممارسة التأديبية في الفضاء المدرسي عن طريق الإطّلاع المباشر على سجلّ محاضر مجالس التربية بالمعهد الثانوي المختلط بن قردان، كشف لنا نوعا من المرونة المؤسسية إجرائيّا:

الجدول (عدد 02): جدول إحصائي في الإحالات على مجلس التربية بالمعهد الثانوي المختلط ببن قردان (2015–2022) (سجّل محاضر مجالس التربية، 2015– 2022)

سنوات انعقاد مجلس التربية	عدد التلاميذ العنفين: ذكور	عدد التلاميذ العنفين: إناث	سبب الإحالة على مجلس التربية	قرار مجلس التربية
2016-2015	10	01	– العبث بممتلكات المعهد وتكسير للطاولات والكراسي – التفوّه بالكلام البذيء تجاه الأستاذ – التفوّه بالكلام البذيء تجاه سكّان العمارة المجاورة للمعهد – عدم الامتثال لأوامر القسم الداخلي والخروج ليلا من المعهد – التلفظ بكلام بذيء خلال حصة الدرس	– الرفت مدة 04 أيام – الرفت مدة 10 أيام – الرفت مدة 15 يوما – الرفت مدة 15 يوما – الرفت مدة 15 يوما
2017-2016	08	–	– التطاول على الأستاذ – سوء السلوك	– تراوحت مدة الرفت بين 10 و15 يوما – رفت نهائي من المبيت
2018-2017	01	01	– سوء السلوك تجاه الأستاذ	– الرفت مدة 15 يوما
2019-2018	02	03	– سوء سلوك والتطاول على الأستاذ	– تراوحت مدة الرفت بين 10 و15 يوما
2020-2019	02	01	– سوء السلوك إزاء الأستاذ	– الرفت مدة 15 يوما
2021-2020	05	01	– التطاول على الأستاذ	– الرفت مدة 15 يوما
2022-2021	19	15	– عنف لفظي – سوء السلوك تجاه الأستاذ – إتلاف دفتر المناداة – سوء السلوك تجاه القيم والإطار الإداري	– الرفت مدة 15 يوما – الرفت مدة 15 يوما – الرفت مدة 15 يوما – الرفت مدة 15 يوما

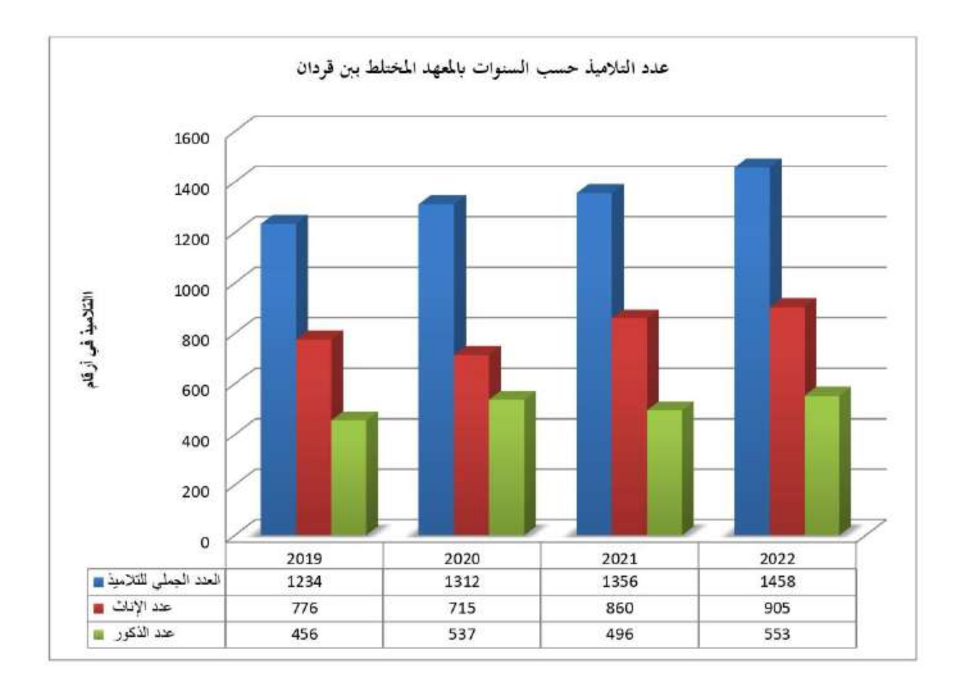
			– تهشيم باب قاعة الأساتذة – تلميذ يعتدي بالعنف على زميله	– رفت نهائي من المعهد – الرفت مدة 15 يوما

الرسم البياني (عدد 02): يوضح الجدول الإحصائي في الإحالات على مجلس التربية بالمعهد الثانوي المختلط ببن قردان (2015–2022) (سجّل محاضر مجالس التربية، 2015– 2022)



إذ نعتبر أنّ محدودية الحالات لا تعكس الواقع، خاصة مع ارتفاع حالات العنف بالمعهد المختلط ببن قردان وتزايد عدد التلاميذ عبر السنوات:

الرسم الباني عدد (03) يبين التطور في عدد التلاميذ بين سنتي 2019 – 2022



ما تم ملاحظته هو الارتفاع المنسوب في حالات العنف المرتكبة من قبل التلاميذ بالمعهد المختلط ببن قردان بين السنوات الدراسية 2015-2016 و 2021- 2022، فقد ارتفع عدد الفتيات من تلميذة واحدة خلال السنة الدراسية 2015-2016 إلى 15 تلميذة في السنة الدراسية 2021- 2022، وكذلك الأمر فقد تزايد عدد الذكور من 10 إلى 19 تلميذ بنفس السنوات المحددة سابقا. هذا الارتفاع في منسوب العنف يدخل في سياق الأحداث والوقائع التي عاشتها البلاد التونسية خلال العشرية الأخيرة وما رافقتها من أزمات اقتصادية واجتماعية وسياسية وخاصة منها الصحية في مواجهة كوفيد 19 وما فرضه من حجر صحي وتغيير لنمط ونسق الحياة. كما أن قرارات مجلس التربية تكشف بوضوح المرونة في التعامل مع حالات ومرتكبي العنف، فقد نص المنشور عدد 1991/8 الصادر عن ديوان وزارة التربية بتاريخ 16 سبتمبر 1991 (منشور عدد 1991/8) على ما يلي: "عند ثبوت ارتكاب العنف اللفظي أو المادي ضد أحد أعضاء الأسرة التربوية أو عند القيام بأعمال تخريبية يكون العقاب المستوجب هو الطرد النهائي من جميع المعاهد والمدارس الثانوية". وهو ما لم يتم تطبيقه في

الحالات التي شملها الاعتداء بالعنف من قبل التلاميذ إلا في حالة واحدة عندما أقدم تلميذ على تهشيم باب قاعة الأساتذة وكان ذلك أثناء السنة الدراسية 2021– 2022.

وليس من اليسير أن نحسم مسألة علاقة التلميذ المراهق الذي يمارس العنف – في مناسبات يمكن أن تكون قليلة أو متعدّدة– بما هو قيم اجتماعيّة، والواقع أنّ المقابلات التي أجريت مع أفراد عيّنة البحث تبقى محدودة جدّا من جهة، ومن جهة أخرى هي لا تتضمّن ما يكفي من بيانات للحسم في هذه المسألة. لكنْ ما يُمكن تأكيده هو أنّ سلوكات المراهقين لا تدلّ على نحو ثابت عن القيم التي يتبنّونها فعليًّا، فالمسألة يُمكن أن تُطرح من زاوية نظر مُحدّدة هي الانتماء إلى جماعة الرفاق، وما تفرضه من ضغوطات تفرز سلوكا جماعيًّا. ولا بدّ من التمييز مثلًا بيْن خصائص اكتساب القيم لدى المراهق المقصى من المدرسة وبين المراهق المتمدرس، كما يجبُ الانتباهُ إلى أنّ تكوين المراهق للصّور وللمعاني والمفاهيم يبقى متقلّبًا ويمضي نحو الثبات بكيفيّة تدريجيّة. ولا يُمكن اعتبار خبرات المراهق مكتملة في هذا المجال. لكنّ ما يجب أن يطرح هو السؤال عن التّسامح مع عنف المراهقين.

أما بالنسبة للمراهقين فما يُمكن ملاحظته ونرى أهمّية درسه هو تقارب المنطق القيميّ بيْن من تمّت مقابلتهمْ، وهنا لا بدّ من التّأكيد على كون ذلك التّقارب يمكن أن يكون هو في ذاته داعيًا للعنف أو سببًا من أسباب التّوتّر الباعث على جعله شديدًا، نجد لويس كوزر Louis Coser يؤكّد هذا المعنى في سياق عرضه لرأيه المتعلّق بالوظيفة الاجتماعيّة للعنف: "غالبا ما نرى ناسًا تجمعهم روابط مشتركة كثيرة ومتعدّدة يفعلون ببعضهم شرورًا أشدّ من الشرور التي يفعلها الغُرباء" (Louis Coser, 1982) فذلك الّذي نتجانس معه ثقافيًّا يمسّ شخصيتنا كلّها ويسلك سلوكًا يُناقض التزامه معنا. ففي سياق الصّراعات داخل الجماعة الاجتماعيّة المتجانسة تُشحن العداوةُ بمبرّرات الانتماء إلى الجماعة وحمايتها وهو ما يدفعُ عادةً إلى توجيه العداء الاجتماعيّ La haine sociale إلى مجموعة معيّنة داخل الجماعة الاجتماعيّة نفسها باعتبارها تمثّل خطرًا على تلك الجماعة. (Louis Coser, 1982, P.47) أي أنّه في تلك الحالة تتمّ مواجهة عنيفة ضدّ عدوّ داخليّ. وما يحكم الصّراع يكون نوعًا من الإجماع على الخطر ذاته الّذي ترجّح تلك الجماعة أنّه يتأتّى من ذلك العدوّ الدّاخليّ. ويدعم كوزر Louis Coser رأيه بتصوّر ينسبه إلى زيمل Georg Simmel يُقرّ بكون الرّوابط الأكثر التحامًا تُنتج في حدّ ذاتها التزامًا شخصيّا بالعنف في الدفاع عن تلك الرّوابط لدى كلّ فرد من أفراد

الجماعة الاجتماعيّة، ومنطقيًّا حين تتمّ ملاحظة أنّ فردًا معيّنًا تخلّى عن التزامه الأخلاقيّ إزاء الجماعة ينتج عن ذلك ردّ فعل عنيف. ومثل هذا المبدأ يحضر أكثر فأكثر عند مواجهة جماعة اجتماعيّة مختلفة. إنّ للعنف من هذا المنظور وظيفة اجتماعيّة تضمن استقرار الجماعة وتُمثّل في حدّ ذاتها معيارا لمدى تماسكها وحفاظها على ديمومتها وعلى استقرارها الدّاخليّ. فمسألة القيم تُطرح حينئذ في مستوى مُحدّد هو إشكالية العنف بذاتها، ولا يُمكن الإقرار المطلق بكون حضور العنف يمثّل انقلابًا في المعايير الاجتماعيّة كلّها. بلْ إنّ الجماعة الاجتماعيّة تُسقطُ بوعيها الجمعيّ نوعًا من المشاعر على واقعها بمختلف مُكوّناته، ولا تكون الأخلاق في سياق ذلك قيمَ مُمكنٍ بقدر ما تتحوّل إلى تعبير ثابت عن حقيقة مُطلقة. يتبلور من خلال ذلك رهان الاستمرار ورهان التّفوّق بما يجعلُ المسّ بثوابت تلك الحقيقة نوعًا من الخطر الّذي يستدعي ردّ الفعل العنيف.

لكن لماذا تنتهي الصّدامات العنيفة بيْن المراهقين بتفرقّهم على نحو يبدُو يسيرًا دون لجوء إلى التقاضي مثلًا؟ المُلاحظ هو تسامح المجتمع مع المراهق، هناك نوع من الوعي بمسألة لا تُنكرُ معرفيًّا هي أن "المراهقة تمثّلُ مرحلةً لتزايد الطّاقة والقوّة، وفي المقابل تواجهُ "الأنا" Le moi مشاعر بالتّهديد تقوّي الدّوافع العدوانيّة. "فالتعاطي الاجتماعي" مع عنف المراهقين يستمدّ مرونته من هذا التّصوّر لـ"طبيعة" المراهقة، (Feud Anna, 1993.P. 130) مع ضرورة الاستدراك في ما يخصّ ثقافة المجتمع التّونسي لأنّ تلك المرونة تتمّ على أساس النّوع الاجتماعيّ، إذ تُلمح في التّعامل مع الذّكور بينما تُستنكر مع الإناث.

من ناحية أخرى لا يمكنُ أن تكون الجماعة الاجتماعيّة بمنأى عن أوضاع جديدة، عدا تلك الهامشيّة أو العابرة، الّتي تتناقض جوهريًّا مع القيم والأخلاق، إنّها وضعيّات تقتضي توجيهًا خاصًّا نحو التّعامل مع المستجدّ بطريقة مختلفة، ففي ذلك الخضمّ تقبل "الانحرافات" طالما أنّها تُمثّل حلًّا إيجابيًّا للجماعة الاجتماعيّة، وحتّى إذا قوبلت بنوع من الرّفض في البداية فإنّ ذلك لا يكون استنادًا إلى طابع تجريميّ يخلق ردّ فعل عنيف ولا استهجانًا شديدًا، ثمّ ينتهي أثر ذلك الرّفضُ، بأن تكون للصّراع وظيفة تخدم الجماعة الاجتماعيّة. وبالنسبة للمسألة الّتي ندرسها نُلاحظ أنّه يُوجدُ نوع من الجنوح الاجتماعيّ لقبول عنف المراهقين، باعتبار حقّهم في حيازة مجال خاصّ بهمْ، وباعتبار أنّ لهم عالما خاصًّا يمكنهم التعبير من خلاله عن ذواتهم بمعزل عن الكهول، وهو ما يجعل العنف نوعًا من "اللعب" الّذي لا تُعارضه التّنشئة الاجتماعيّة، مع التّقيّد طبعًا بحدود هذا الرّأي والاكتفاء بإقرار كون معقوليّة استنتاجه تلزم الواقع المدروس.

النتائج البحثية

معاني العنف في التّنشئة الاجتماعيّة المدرسيّة ليْست متمحورة على استهجانه استهجانًا مُطلقًا، فالعنف إذ يحضر في اللغة وفي الفعل يتمّ اكتسابهُ ضمن مسار الخبرات الفرديّة في مختلف مسارات التّنشئة من خلال الرّموز الثّقافيّة الّتي تُمجّد معاني القوّة والنّشاط والرّجولة والتي تتمّ من خلالها المحافظة خاصّة على المعنى الثقافي للنّوع الاجتماعي، أي على الهيمنة الذّكوريّة، وعلى الطّابع الأبويّ. وفي المقابل لا نجدُ في تلك التنشئة الاجتماعيّة تربية تقوم على البرهنة الأخلاقيّة على النّبذ المطلق للعُنف بلْ نجد نوعا من المرونة المعياريّة ومن التّسامح الاجتماعيّ مع عنف المُراهقين. ذلك يتم رصده بيسر في تبرير التلاميذ لمنطق العنف وفي حضور الإرث الذكوري في خطابهم كما نتبينه بيسر في القبول الجماعي لذلك ونلاحظه بوضوح أجلى في المرونة المؤسسية في التعاطي مع الظاهرة. فالعنفُ يجدُ مجالًا للظّهور مرئيًّا من خلال سلوكات التلاميذ، خاصة في زُمر الرفاق، والإدمان على الألعاب الإلكترونية وذلك لا يُواجه اجتماعيًّا برفض مطلق طالما أنّه لا ضحايا له، بل إنّ ضحاياه هم أنفسهم من مرتكبيه. والتسامح مع العنف يخضع إلى نمط من التّكييف الاجتماعيّ لمعانيه ولواقعه يحول دون أن تستهدفه التنشئة الاجتماعيّة بالمقاومة. لذلك نتائج ظاهريّة لا تبدُو خطيرة في السّائد المجتمعي، لكنّ ذلك لا يمنع خُطورة مُمكنة تتمثّلُ في وجود مجال شاسع لتنمية الاستعدادات لدى الأفراد ليكونوا عنيفين وغير متكيّفين أخلاقيًّا مع مواجهة الوضعيّات العنيفة، أي ليكونوا قابلين للانسياق في العنف.

وللعنف في الوسط المدرسيّ معاني تتعدّى المعاني التي تحافظ عليها المؤسسة في بعدها الرسمي، أي أننا إزاء تناقض ثقافي بين الضّوابط الاجتماعية المؤسسية بمعناها الرسمي، و بمحمولها "التحديثي" وبين المعاني التقليدية للعُنف الذي يُنتجه الفاعلون الاجتماعيون. لذلك فإن المدرسة تواجه مشكلات التوازن العلائقي ويمكن أن يستمرّ ذلك بمخاطره على التنشئة طالما لم يترسخ في المجتمع كما في المدرسة منطق جديد لنا أن نفترض أن يكون أساسه التربية على التفاوض العقلاني. يُفترض أنّ التفاوض يمكنُ أن يحدّ من الوضعيّات العنيفة أو أن يُنقص من حدّتها ويُعدّل سياقاتها، إلّا أنّ للتفاوض شروطًا اجتماعيّة وثقافيّة تهيّء له وتحكم مساراته وتوجّه نتائجه، فهناك "سياق" Contexte لكل تفاوض مهما كان مجاله وهناك "قوانين لُعبة" Règles du jeu تحكمه، وهناك قبل كلّ ذلك شرطٌ أساسيّ يخصّ التنشئة الاجتماعيّة

هو دورها في التربية على الحوار واستهجان استعمال القوّة والعنف خاصة في الفضاء المدرسي.

قائمة المراجع:

1. إيمانويل (كانط): تأملات في التربية، تعريب محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، تونس، 2005.
2. تركي (هيام): الإرشاد التربوي في معالجة العنف المدرسي، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح، الأردن، 2019.
3. حجازي (عزة عبد الغني): العنف الجماعي، الكتاب السنوي في علم النفس، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 1986.
4. حجازي (مصطفى): التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجيّة الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1984.
5. ديب (هدى)، طيبوش (دلال): ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بظهور العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، دراسة ميدانية من منظور عينة من تلاميذ متوسطة زيدان صالح، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، 2021.
6. عكاشة (أحمد): الطب النفسي المعاصر، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2002.
7. فروم (إريك): المجتمع السليم، ترجمة محمود محمود، مكتبة الأنجلو مصرية، سلسلة الفكر المعاصر، القاهرة، 1960
8. لويس كامل (مليكة): العلاج السلوكي تعديل السّلوك، الكويت: دار القلم للنّشر والتوزيع، الكويت، 1998.
9. همال (فاطمة السعيدي): الطفل والألعاب الإلكترونية عبر الوسائط الإعلامية الجديدة بين التسلية وعمق التأثير،دار الخليج، الأردن، 2018.
10. مؤشرات إحصائية حول خريجي التعليم العالي في القطاعين العمومي والخاص، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، تونس، 2007-2017
11. "سجّل محاضر مجالس التربية"، المعهد الثانوي المختلط بين قردان، تونس، 2015-2022.

12. "منشور عدد 1991/8"، ديوان وزارة التربية، تونس 16 سبتمبر 1991

13. "إحصائيات أكتوبر 2022"، المعهد المختلط بين قردان، تونس، أكتوبر 2022.

14. Bandura Albert, L’apprentissage social, Broché 1995.

15. Bormans Christophe, Massat Guy, Psychologie de la violence, Paris,Studyrama, 2005.

16. Coser, Louis, Les fonctions du conflit social, Traduction : Marie Matignon ; Révision : Pierrette Andres &Michèle de Launay & Jacqueline Lécuyer,(Collection : Sociologie, PUF 1982.

17. Emile Durkheim, Education et sociologie, 5°ed, PUF, 1995.

18. Freud Anna, Le Moi et les mécanismes de défense, Paris, PUF, 1993.

19. Freud Anna, Le Moi et les mécanismes de défense, Paris, PUF, 1993.

20. Jacques Pain, Écoles, Violence ou pédagogie ? Vigneux, Matrice, 1992.

21. Max Weber, Le savant et le politique, Traduction de Julien Freund. Introduction de Raymond Aron, Plon, Paris, 1959.

22. Michel Foucault, Surveiller et punir, Gallimard, Paris, 1975.

23. Pierre Bourdieu, "Sur le pouvoir symbolique", Annales. Economies, sociétés32 .°année, N. 3,1977.

24. Roche blave-Spenlé, Anne-Mari, L'Adolescent et son monde, broché, 1978.

25. Say,Harouna, Socialisation et violence : Violences de l'école, violences à l'école, FranceL’Harmattan, 2013.

26. Souffron Katty, les violences conjugales, Les essentiels de Milan, 2000.